

STEFAN HEIL · MANFRED RIEGGER

Der religionspädagogische Habitus

**Professionalität und Kompetenzen entwickeln –
mit innovativen Konzepten
für Studium, Seminar und Beruf**

echter

5. Das religionsdidaktische Potenzial von Simulation in der Religionslehrerinnen- und Religionslehrerbildung: Konzept und Fallbeispiele

(Manfred Riegger /Stefan Heil)

In diesem Kapitel werden die Phasen einer Professionellen Simulation als Konzept (5.1) und Fallbeispiele (5.2 und 5.3) so dargestellt, dass das religionsdidaktische Potenzial (5.4) von Simulation deutlich werden kann.

5.1 Phasen (Manfred Riegger)

In Bezug auf die zeitliche Einteilung der Simulation können Phasen für die Umsetzung von Simulation in unterschiedlichen Lehrveranstaltungen benannt werden (Heil/Riegger 2016). Die folgenden Gliederungselemente bauen auf einer sozialetischen Wertebasis, auf Prinzipien, Spielregeln und Zielen auf (vgl. Riegger 2015b).

Kompetenz

Teilnehmerinnen und Teilnehmer führen eine professionelle Deutung von Situationen durch und greifen in diese gezielt ein.

Phasen im Überblick

Simulation kann an der Universität, im Seminar der Zweiten Phase oder in der Fort- und Weiterbildung eingesetzt werden, um gezielt Kompetenzen des Habitus aufzubauen. Folgende Phasen haben sich bewährt.

0. Planung des Simulationsprozesses
 1. Vorbereitung des Lernsettings
 - 1.1 Organisation der räumlichen und zeitlichen Gegebenheiten
 - 1.2 Inhaltliche Diskussion des Themas
 - 1.3 ggf. simulationsspezifische Klärungen
 2. Arbeitsbündnis
 - 2.1 Beziehungsaufbau
 - 2.2 Kompetenzerweiterungsbereitschaft
 - 2.3 Zielklärung
 3. Simulation
 - 3.1 Szenendesign
 - 3.2 Einstimmung durch die Leitung
 - 3.3 Impuls der Leitung
 - 3.4 Handlung(en) durchführen in (jeweils) fünf Handlungsschritten
 - 3.5 Kommunikation über eigene Erlebnisse: Teilnehmende erzählen ihr(e) Erlebnis(se)
 - 3.6 Kommunikation über Erlebnisse anderer mittels eigener Erlebnisse mit Bezug auf wahrgenommene Erlebnisse anderer (Perspektivwechsel)
 - 3.7 Beendigung der Simulation
 4. Habitusreflexion
 - 4.1 Pragmatisch-reflexive Reflexion
 - 4.2 Reflexiv-wissenschaftliche Reflexion
 - 4.3 Ggf. professionsbiografisch-reflexive Reflexion
 5. Evaluation
 - 5.1 Einschätzungen
 - 5.2 Empirische Messung der Effekte

Phasen im Einzelnen

0. Planung des Simulationsprozesses

Was für Lehr-Lernprozesse insgesamt gilt, ist auch für Simulationen einschlägig: Notwendig ist eine gründliche Planung und zwar so, dass diese strukturell erfolgt, damit unterschiedliche inhaltliche Verläufe möglich werden.

1. Vorbereitung

Um die eigentliche Simulation durchführen zu können, ist die gezielte Vorbereitung dieses Lernsettings in der Lerngruppe von entscheidender Bedeutung, da hier die Ausrichtung der Simulation grundgelegt wird. Die organisatorischen Abklärungen durch die Leitung beinhalten zeitliche und räumliche Aspekte. Die Vorklärungen könnten beispielsweise anhand folgender Fragen vorgenommen werden:

- Stehen mehr als 45 Minuten zur Verfügung?
- Ist die Bestuhlung flexibel?
- Werden technischen Hilfsmittels (Simulator, Software, Hardware etc.) benötigt?

Die inhaltliche Vorbereitung kann eine gemeinsame theoretische Erarbeitung des Themas umfassen. In Bezug auf Unterrichtsstörungen könnten beispielsweise empirische Untersuchungen zu Ursachen, Handlungsalternativen, Auswertungen usw. thematisiert werden. Zuweilen ist es notwendig, dass spezifische Informationen in Bezug auf die Simulation abgeklärt werden, z. B. schulartspezifische Voraussetzungen.

Beispiel: Das Thema Himmel wurde für die Habitusbildung durch Simulation ausgewählt. Deshalb wird auf bereits aus der systematischen Theologie vorhandenes Wissen aufgebaut oder die Studierenden erarbeiten sich dieses Wissen anhand einer Literaturliste. Auf dieser Grundlage erfolgt eine Elementarisierung (vgl. Riegger 2005), sodass nicht nur elementare Strukturen des Themas, sondern auch die elementaren Zugänge anhand von Stilen des Denkens (vgl. Dieterich 2015) bzw. Denkschemata der Schülerinnen und Schüler in Bezug auf deren Himmelsvorstellungen erarbeitet werden: archaische, physikalische, physio- bzw. psychologische, postmortale Himmelsvorstellung (allgemeinreligiös und theologisch) und

hybride Himmelsvorstellung (vgl. Riegger 2013). Die elementaren Erfahrungen und elementaren Wahrheiten konkretisieren diese inhaltliche Erarbeitung, bevor mögliche elementare Lernwege gestaltet werden (vgl. ebd., 9–16), welche in der Simulation zum Einsatz kommen können.

2. Arbeitsbündnis: Beziehungsaufbau, Kompetenzerweiterungsbereitschaft, Zielklärung

Hier geht es um die Fundierung eines Arbeitsbündnisses zwischen der Leitung und den Teilnehmenden. Der Begriff Arbeitsbündnis stammt aus der Professionalitätstheorie (Oevermann 1996) und bezeichnet die Beziehungsbasis zwischen dem Profi und dem Klienten bzw. der Klientin. Da die Lehrveranstaltung selbst eine professionelle Veranstaltung ist, wird dieser Begriff hier gewählt – das Arbeitsbündnis kann natürlich auch metareflexiv selbst zum Gegenstand der Simulation gemacht werden. Grundsätzlich wird im Arbeitsbündnis die kommunikative Beziehung aller Teilnehmenden geklärt. Auch die Klärung der Offenheit der Teilnehmenden ist hier zu nennen. Dies kann in unterschiedlicher Weise geschehen, z. B. in einem Gespräch, mit einem Fragebogen, einem Impuls o. ä. Entscheidend ist es, die Voraussetzungen der Teilnahme zu klären sowie die Bereitschaft, die eigenen Kompetenzen erweitern zu wollen. Die Kompetenzorientierung zählt ebenso in diese Phase. Nach der personenorientierten Klärung der Offenheit und der Beziehung folgt die Versachlichung durch die Zielangabe. Dies dient dazu, einen objektiv überprüfbaren Maßstab der Simulation deutlich werden zu lassen.

Eine wichtige Klärung betrifft die Art des Seminars. Simulation ist nicht lediglich abstrakt-kognitives, sondern erfahrungsorientiertes Lernen. Damit wird die Bereitschaft vorausgesetzt, sich auf entsprechende Lernprozesse einzulassen. Niemand kann zu Simulationen gezwungen werden! Doch prozesshafter Wissenserwerb in konkreten Simulationshandlungen kann im Vergleich zu vorwiegend kognitiver Wissensanhäufung einen Unterschied machen. Die Simulation von Handlungen ermöglicht Handeln auf Probe. Vieles kann also ausprobiert werden, ohne Angst vor nicht wieder revidierbaren Fehlern. Präziser: So genannte weniger gelungene Handlungen (Es sei hier dahingestellt, mit welchen Beurteilungskriterien

diese zustande kommen.) bieten vielfältige Anlässe zur Weiterentwicklung von Kompetenzen.

3. Simulation

Die eigentliche Simulation besteht aus folgenden Elementen:

3.1 Szenendesign

Die Szene, welche den Ausgangspunkt der Simulation bildet, ist – der Wirklichkeit möglichst ähnlich nachzubilden – zu modellieren. Der Aufbau dieser Szene ist zentral, da der Aussagewert der Simulation wesentlich von den in dieser Ausgangsszene erfassten Ausgangsbedingungen abhängig ist. Dabei werden die gesammelten Informationen im Blick auf die Fragestellung elementarisiert. Notwendig ist eine Reduktion der Wirklichkeit auf wesentliche Faktoren, nicht oder kaum veränderbare Voraussetzungs- und Kontextvariablen ebenso, wie (bisherige) Prozess- und Produktvariablen (vgl. Dunkin u. a. 1974). Zu den Voraussetzungsvariablen können zählen:

- frühere Erfahrungen der Lehrperson (Milieuzugehörigkeit, Alter, Geschlecht usw.),
- Erfahrungen aus der Lehrerbildung (Universität, Fachkombination, Praxis usw.),
- Lehrermerkmale (Fertigkeiten, Fähigkeiten, Kompetenzen, Haltungen, Motivationen, Selbstwirksamkeitserwartungen usw.).

Die Kontextvariablen können umfassen:

- frühere Erfahrungen der Lernenden (Milieuzugehörigkeit, Alter, Geschlecht usw.),
- Erfahrungen aus bisherigem Unterricht (Langeweile im Religionsunterricht usw.),
- Lernermerkmale (Fertigkeiten, Fähigkeiten, Kompetenzen, Haltungen, Motivationen, Selbstwirksamkeitserwartungen usw.),
- Umfeld (ethnische Zusammensetzung der Lerngruppe, Klima usw.).

Beide Variablenarten beeinflussen das Lehrenden- sowie das Lernerhandeln und damit den Unterricht. Ergebnisse des Unterrichts können in den Produktvariablen zum Ausdruck kommen (Fertigkeiten, Fähigkeiten,

Kompetenzen, Haltungen usw.). Die Szene umfasst einen möglichst konkreten Situationsausschnitt, beispielsweise eine Mitschülerin, einen Schüler und die umschriebene Rolle der Lehrperson in der konkreten Situation, welche in der Simulationshandlung variabel besetzt wird.

Der Aufbau der *Simulationsszene* ist entscheidend. Der Kontext der zu simulierenden Situation ist so zu rekonstruieren und zu konstruieren, dass sich die Simulanten in die zu simulierenden Personen hineinversetzen können. In der wirklichkeitsähnlichen Situation muss man sich in die zu simulierenden Personen einfühlen. Es sollte erlebbar werden, wie diese denken und handeln können. Entfernt man sich in der Simulation von der Wirklichkeit der Modellszene zu sehr, sollten Korrekturen erfolgen (verifizieren).

Beispiel: Die Teilnehmenden sitzen im Halbkreis. Vor ihnen wird die Szene umrisshaft aufgebaut: z. B. ein Tisch; zwei Stühle; Religionsunterricht in einer neunten Mittelschulklasse; der Unterricht läuft bereits; die vorbestimmte Schülerrolle wird von der Expertenlehrkraft übernommen, indem sie ihre Position in der Szene einnimmt; die Positionen möglicher weiterer Schülerrollen werden umrissen und ggf. besetzt. Nicht zuletzt wird die Position der Lehrerrolle eröffnet, die nacheinander von verschiedenen Studierenden übernommen werden kann.

3.2 Einstimmung durch die Leitung

Hier besteht die Aufgabe, die Aufmerksamkeit aller Simulationsteilnehmenden zu aktivieren, Interesse an der Simulation zu wecken und Aktivitätsbereitschaft anzuregen. Um Subjekte und Inhalte zusammenzubringen bedarf es einer individualisierten Form der Einstimmung. Notwendig sind Hinweise auf den Kontext der Simulation, um die Ähnlichkeit zwischen Modell und äußerer Wirklichkeit respektive Wirklichkeit zweiter und erster Ordnung für alle nachvollziehbar darzustellen.

Die Sprache selbst sollte weder zu weitschweifig noch zu knapp sein. Fachsprache ist in Alltagssprache zu übersetzen.

Beispiel: Die vorgegebenen Rollen sind besetzt. Die skizzierte, durch verschiedene Studierende zu besetzende Lehrerrolle ist offen. Die Seminarleitung tritt hinzu und sagt z. B.: „Hier ist der Teil des Klassenraumes, der für uns besonders wichtig ist. Wir sind mitten im Religionsunterricht der

neunten Klasse. Thema Himmel. Peter hört zwar zu, wirkt aber gelangweilt.“

3.3 Impuls der Leitung

Ist alles für die Simulation vorbereitet, bedarf es eines Impulses (lat. *pellere* = stoßen), um die Simulation in Gang zu setzen. Notwendig ist also ein Anstoß, der das Denken und Handeln der Teilnehmenden in Bewegung bringt. Im Prinzip kann dies jede Handlung der Leitung sein, welche die Simulation lenkt: differenzierte Körpersprache, Umgang mit Gegenständen und Medien usw. Von besonderer Bedeutung sind jedoch sicher die verbalen Sprachhandlungen, die Handlungsanweisungen für die Teilnehmenden. Die Handlungsaufforderung ist möglichst klar und eindeutig zu formulieren.

Beispiel: Die Seminarleitung erläutert: „Lehrer Maier erklärt gerade den Schülerinnen und Schülern verschiedene Himmelsbedeutung und unterscheidet zwischen *sky* und *heaven*. Wer möchte, steht anschließend auf und übernimmt die Rolle der Lehrperson. Zwei der Schüler sitzen hier.“ Die Seminarleitung tritt ab.

3.4 Handlung(en) durchführen in (jeweils) fünf Handlungsschritten

Nun wird die eigentliche Simulation in den bereits dargestellten fünf Handlungsschritten durchgeführt (vgl. 4.5.1). Dies ist der eigentliche Kern der Simulation. Neben den vorgegebenen Rollen mit ihren an der Wirklichkeit orientierten Verhaltensmustern ist die Lehrendenrolle in der Szene zwar umrissen, wird aber nicht nur individuell je verschieden besetzt, sondern auch je simulierter Szene individuell handelnd ausgefüllt. Es sollten mindestens zwei Handlungsalternativen simuliert werden, besser mehr. So werden neue, mögliche Zugänge zu bereits bekannten Szenen ermöglicht. Die handelnde Ausgestaltung der Rollen erfolgt auf der Basis der Informationen (nicht oder kaum veränderbare Variablen werden eingehalten) eigenverantwortlich durch die Teilnehmenden. Zuweilen ist es hilfreich, das Rollenhandeln nicht an einem möglichen Ideal auszurichten, sondern an dem, wie man selbst in einer entsprechend vorgegebenen Szene nie handeln würde.

Beim *Handeln* in der Simulation werden in wirklichkeitsähnlichen Zusammenhängen die Auswirkungen von Handlungen erlebt und ggf. wie-

derholt, korrigiert oder variiert, ohne das Risiko ernsthafter Konsequenzen fürchten zu müssen. Dabei kann es nie nur eine richtige und optimale Lösung geben. Einige Handlungsmöglichkeiten scheinen erfolgreicher als andere. Es ist eine Variation des eigenen Handelns in der Simulation zu fast jedem Zeitpunkt möglich. Die Intensität, mit der die Problemlösehandlungen und die Lösungsauswahl betrieben werden, hat Auswirkungen auf die Habitusbildung.

Simuliert werden unterschiedliche Handlungsalternativen. Nacheinander werden mehreren Szenarien mit unterschiedlicher Besetzung der Lehrerrolle simuliert.

Beispiel: Ein Student übernimmt die Lehrerrolle, tritt vor die Schülerinnen und Schüler und erläutert: „Im Deutschen gibt es nur ein Wort für Himmel, im Englischen dagegen zwei.“ Pause. Eine Schülerin sagt: „Sky und Heaven.“ Daraufhin die Lehrperson: „Kann mir jemand die Bedeutungen erklären?“ Als sich wieder die Schülerin meldet, ruft ein anderer dazwischen: „Ich will gar nicht in den Himmel kommen! Da ist es viel zu langweilig! Ich will lieber in die Hölle!“ Die Handlung nimmt ihren Lauf, bis die Lehrerrolle wieder abgegeben wird. Mehrere Handlungsalternativen werden nacheinander simuliert, doch der Zwischenruf des Schülers bleibt immer gleich. Die Seminarleitung entscheidet, wann zum nächsten Gliederungsschritt übergeleitet wird.

Während es bisher in der Simulation um den Entwurf möglicher Wirklichkeit(en), um die simulierte Gestaltung von Wirklichkeit ging, steht anschließend die Kommunikation über die simulierte Wirklichkeit an.

3.5 Kommunikation über eigene Erlebnisse

Die Kommunikation über eigene Erlebnisse kann grundsätzlich mehreres bedeuten: Zunächst wie man sich in der Simulation selbst wahrgenommen hat. Sodann das Offenlegen der eigenen Absicht in der Simulation. Nicht zuletzt geht es um das Erreichte, Bewirkte: Was habe ich erreicht? Was ist beim Anderen angekommen? Diese Simulationsperspektive gibt zunächst dem Simulierenden die Gelegenheit, seine eigenen Wahrnehmungen auszudrücken und das selbst Erlebte sich selbst und anderen explizit zu vergegenwärtigen. Ein wichtiges Medium ist dabei das einfache Erzählen. Im Erzählen wird das eigene Erlebte in einen Zusammenhang

gestellt und frei gedeutet ohne Bezug auf Theoriewissen. Die subjektive, einer externen Beobachtung nicht zugängliche Perspektive, wird durch das Erzählen öffentlich, für andere einseh- und – mehr oder weniger – nachvollziehbar.

Beispiel: Die Leitung könnte folgendes sagen: „Setzen wir uns wieder im Stuhlkreis zusammen. Reden wir über die simulierten Handlungsalternativen. Wir beginnen mit Alternative 1, danach die folgenden Szenen. Mit meinen Fragen möchte ich das Gespräch strukturieren. Es beginnt jeweils die Simulationslehrperson, dann folgt der Simulationsschüler bzw. die Simulationsschülerin:

- a) „Wie sind Sie zu Ihrer Rolle gekommen?“
- b) „Was haben Sie in Ihrer Rolle mit Ihrer Handlung beabsichtigt?“ Die Antwort könnte folgendermaßen beginnen: „Mit meiner Handlung wollte ich erreichen, dass ...“
- c) „Konnten Sie Ihre Absicht umsetzen?“
- b) Der jeweilige Simulationsschüler wird gefragt: „Was kam beim Lernen an?“

Die Leitung hat darauf zu achten, dass nacheinander die Erfahrungen erzählt werden und nicht sogleich Bewertungen erfolgen.

Im Anschluss an diese Kommunikation folgt eine über die Erlebnisse anderer.

3.6 Kommunikation über Erlebnisse anderer mittels eigener Erlebnisse mit Bezug auf wahrgenommene Erlebnisse anderer (Perspektivwechsel)

Die Kommunikation über die Erlebnisse anderer ist hier leitend. Um Grenzüberschreitungen zu vermeiden, können vorher geklärte Feedbackregeln hilfreich sein. Die Beobachtenden bringen sich ein, indem sie ihre Perspektive aus ihrer Rolle heraus darstellen.

Es geht nicht um Bewertungen, sondern um das Einbringen der eigenen Erlebnisperspektive im Blick auf die Simulationshandlungen. Begonnen wird mit Alternative 1, danach die folgenden Szenen. Eine mögliche Frage an die Beobachtenden mit Antwortanfängen könnte die Leitung folgendermaßen einführen:

„In welche Rollen und Verhaltensweisen konnten Sie sich einfühlen? Beginnen Sie Ihre Schilderung mit ‚Ich als ...‘ z. B. ‚Ich als Schüler X, als Lehrperson Y empfand ..., als ich ...‘“

Beispiel: „In Szene 1 konnte ich mich gut in die Lehrperson hineinversetzen. Als Herr Maier hätte ich auch zuerst nichts sagen können. Jeder Christ will doch in den Himmel. Ich muss zuerst über die Schülerworte nachdenken.“

3.7 Beendigung der Simulation

Die simulierten Rollen werden komplett abgelegt, die Szene abgebaut, die benutzten Utensilien beiseitegestellt. Danach beginnen Gespräche über die gesamte Simulation.

Der Tisch und die in der Simulation verwendeten Stühle werden weggetragen. Niemand sitzt auf diesen Stühlen oder benutzt diesen Tisch. Der Sitzkreis wird wiederhergestellt.

Beispiel: Die Leitung könnte ausführen: „Wir sind jetzt wieder ganz hier im Seminarraum. Sollten Sie die simulierten Rollen noch nicht ganz abgelegt haben, so tun Sie es jetzt. Für manche ist es hilfreich, wenn Sie durch Abstreifen des Körpers die simulierten Rollen ablegen.“

4. Habitusreflexion

In der Reflexion werden explizite Bewertungen des simulierten Erlebens angestellt. Die Reflexion erfolgt in mindestens zweifacher Entfaltung: Reflexionen bezogen auf den pragmatisch-reflexiven Habitus ebenso wie auf den reflexiv-wissenschaftlichen. Ggf. wird eine Reflexion in Bezug auf den professionsbiografisch-reflexiven Habitus angestellt.

4.1 Pragmatisch-reflexive Reflexion

Mit Bezug auf die Simulation werden thematische Übereinstimmungen, besondere Beiträge oder sehr unterschiedliches Erleben mit Blick auf (mögliche) Praxis ins Gespräch gebracht. Oft spielt hier eine Expertenlehrkraft eine besondere Rolle, da sie das in der Simulation Erlebte an von ihr erfahrene Praxis rückbinden kann. Hilfreich können aber auch Fragen sein, die eine weitere reflexive Durchdringung und pragmatische Vertiefung der Simulation erlauben.

Die Expertenlehrkraft bindet das in der Simulation Erlebte und Gelernte über ihre Expertise an die Wirklichkeit zurück, indem sie ähnliche Anforderungssituationen ins Spiel bringt.

Mögliche Fragen an die gesamte Gruppe lauten:

- a) „Welche Handlungsalternativen könnten für Ihre Wirklichkeit(en) geeignet erscheinen?“
- b) „Was haben Sie aus der Simulation für sich gelernt?“

Während es in diesem Reflexionsschritt um kompetentere Handlungen in der schulischen Wirklichkeit geht, folgt eine über die rein pragmatische Begründung hinausgehende Vergewisserung mit möglichen wissenschaftlichen Theorien.

4.2 Reflexiv-wissenschaftliche Reflexion

Das in der Simulation Erlebte, durch die bisherigen Schritte Reflektierte und damit zumindest teilweise in Erfahrung überführte Neue, wird mit wissenschaftlichen Theorien weiterverarbeitet. Ermöglicht wird so eine begründete eigene Stellungnahme, die nach wissenschaftlichen Kriterien zustande gekommene Theorien einbezieht.

Mit Bezug auf (schul-)pädagogische, psychologische, fachwissenschaftliche und religionsdidaktische Literatur sind – im Vergleich zur Vorbereitung – vertiefende Begründungen zu erarbeiten.

Beispiel: „Zwar wusste ich, dass biblisch Himmel als Schau Gottes verstanden werden kann (1 Kor 13,12), aber mir war nicht bewusst, dass man dieses Abstraktum emotional als äußerst langweilig und damit wenig erstrebenswert erleben kann.“

4.3 Ggf. professionsbiografisch-reflexive Reflexion

Möglich ist nicht zuletzt eine Reflexion auf die für die Profession wichtigen biografischen Anteile, wobei eine solche Reflexion in professionellen Settings meist individuell erfolgt.

Beispiel: Eine Reflexion mit explizitem Biografiebezug könnte ergeben, dass Teilnehmende sich selbst noch keine Himmelsvorstellung gemacht haben. Ist diese nicht notwendig, um in Bildungsprozessen handlungsmotivierend zu wirken?

5. Evaluation

Abschließend ist der Wirkung der Simulation nachzugehen. Diese kann wenig standardisiert sein, sollte aber möglichst als standardisierte erfolgen, als Erhebung von Informationen über Planung, Prozess und Ergebnis der gesamten Simulation. Ebenso wesentlich kann das Testen der erworbenen Kompetenzen sein. Mittels eines standardisierten Tests wird eruiert, inwiefern sich die Kompetenz bereits verfestigt hat. Dieser Test kann der tatsächlichen Messung der erworbenen Kompetenz dienen. Nachdem die Wirkung der angesprochenen Inhalte gebündelt wurde, könnte man der gefühlsmäßigen Wirkung nachgehen.

Weil in der Simulation erfahrungsorientiert gelernt wird, bedarf es eines Abschlusses, der auch die Emotionen mitberücksichtigt. Niemand sollte mit belastenden Emotionen den Seminarraum verlassen.

Beispiel: Für den emotionalen Abschluss können folgende Fragen hilfreich sein:

- a) „Was hat die Simulation bei Ihnen ausgelöst?“
- b) „Es war eine Simulation, die sehr tief ging. Was nehmen Sie mit? Was lassen Sie hier?“
- c) „Was haben die Inhalte bei Ihnen ausgelöst?“
- d) „Wie geht es Ihnen jetzt? Jede/r sollte eine Antwort geben.“
- e) „Was hat die Simulation bei mir ausgelöst?“
- f) „Hängt Ihnen noch etwas nach?“
- g) „Welche Gefühle begleiteten Sie während der Simulation?“

Ansprechen kann man zuerst den inhaltlichen und dann erst den emotionalen Aspekt, die mit dem inneren Erleben verbundenen Gefühle, oder umgekehrt.

Fazit

Dieses Phasenmodell ist in Seminaren empirisch erprobt. Es kann in allen drei Phasen der Lehrerbildung mit unterschiedlicher Akzentuierung eingesetzt werden. Durch das Phasenmodell werden Simulationsprozesse daher institutionell verantwortlich umgesetzt. Mit dem folgenden Fallbeispiel aus dem Kontext der universitären Lehrerbildung wird das bisher Dargestellte konkretisiert.

5.2 Unterrichtsstörungen konkret (Manfred Riegger)

Die hier beschriebene Veranstaltung wurde als Übung zusammen mit Prof. Dr. Manfred Negele und Expertenlehrkräften aus verschiedenen Schularten im Sommersemester 2007 an der Universität Augsburg durchgeführt. Der Titel mit Ausschreibungstext lautete:

Zappelphilipp und Störenfrieda. Konflikte in der Schule verstehen und bewältigen

Wo Menschen zusammenkommen sind angespannte Kontakte etwas Normales. Doch: Wie geht man mit Konfliktsituationen in Schule und Religionsunterricht um? Zunächst erarbeiten wir die notwendigen Wissens- und Theorievoraussetzungen, um zu verstehen, was unter Konflikt verstanden werden kann. Sodann erproben wir die Kompetenz zur Konfliktregelung im Kontakt mit ExpertenlehrerInnen. Anknüpfend an konkrete Beispiele aus der Praxis, werden systematisch Möglichkeiten gelungener Lösungsversuche unter die Lupe genommen und theorieorientiert neue Strategien gesucht, um Konflikte handelnd zu bewältigen oder sie wenigstens in geordnete Bahnen zu lenken.

Verlauf der Übung

Da es sich um eine Übung im Sinne eines theoriegeleiteten Praxisseminars handelt, ist die Terminierung von wesentlicher Bedeutung. Die Termine sind so gewählt, dass Expertenlehrkräfte relativ leicht teilnehmen können. Die im Vergleich zu einer wöchentlich stattfindenden 2-stündigen Sitzung umfassenderen Arbeitseinheiten sollen es auch ermöglichen, dass die Veranstaltung an der Universität als Lernumwelt so zu gestalten ist, dass sie den Anforderungen einer professionellen Simulation leicht Rechnung tragen kann. Die Termine im Einzelnen waren:

Einführungsveranstaltung: Dienstag 16:00–17:30 Uhr

Dienstag 16:00–19:30 Uhr

Dienstag 16:00–19:30 Uhr

Samstag (ganztägig) 9:00–12:00 Uhr und 13:00–16:00 Uhr

Dienstag 16:00–19:30 Uhr

Theorieelemente im Überblick

Neben der Theorie des professionalisierten Habitus (vgl. Kapitel 2) und einer grundlegenden Klärung des Konfliktverständnisses (Konflikt kommt vom Lateinischen *confligere* zusammenschlagen, -stoßen, -bringen und ist eine Auseinandersetzung, aufgrund eines gleichzeitigen Auftretens von zwei oder mehreren nicht miteinander zu vereinbarenden Reaktionen auf einen Impuls), wurden folgende Theorieelemente erarbeitet:

Konfliktwahrnehmung (vgl. Riegger 2005, bes. 13):

1. Emotionen wahrnehmen
2. Beschreibung des Hergangs anhand äußerlich sichtbarer Vorgänge
3. Bewertung mittels Sinngebung der nicht direkt beobachtbaren Vorgänge
4. Schlussfolgerungen bzw. Konsequenzen für zukünftiges Handeln

Konfliktstrategien nach Dahrendorf und die theologischen Implikationen:

1. Konfliktunterdrückung
2. Konfliktlösung
3. Konfliktregelung

Konfliktarten:

1. Intrapersonaler Konflikt
2. Interpersonaler Konflikt
3. Intragruppen-Konflikt
4. Intergruppen-Konflikt

Rahmen des Konflikts: Konfliktarena:

1. Mikrokonflikt
2. Mesokonflikt
3. Makrokonflikt

Förderliche Dimensionen nach Tausch/Tausch und die theologischen Implikationen:

1. Achtung-Wärme-Rücksichtnahme
2. tiefgreifendes, nichtbewertendes Verstehen der inneren Welt der Lernenden
3. Echtheit-Aufrichtigkeit
4. fördernde, nichtdirigierende Aktivität

Ursachen sozialer Konflikte exemplarisch erarbeiten:



Konfliktprävention:

Vorschläge zur Reduzierung von Lärm in Religionslerngruppen

Kompetenz

Professionelle Wahrnehmung und gezielte Gestaltung der schulischen Konfliktsituation: „Eine Schülerin verweigert im Religionsunterricht die Mitarbeit“

Phasen der Professionellen Simulation

0. Planung des Seminarmoduls

- Auswahl der Expertenlehrkraft (Bromme 1992), die über Anforderungssituationen kommunizieren und eine wesentliche Rollen aus derselben nachspielen kann und will (vor der Veranstaltung).
- Wahl und Abgrenzung der Anforderungssituation im Gespräch zwischen Expertenlehrkraft und Dozent/in (vor der Veranstaltung).

1. Vorbereitung des Lernsettings

Nach theoretischen Erarbeitungen zu Unterrichtsstörungen in den vorangegangenen Sitzungen wird ein Mittelschullehrer ins Seminar an die Universität eingeladen. Der Mittelschullehrer kann Schülerrollen erfahrungsgemäß gut nachspielen.

2. Arbeitsbündnis

Lehrkraft, Seminarteilnehmende und Seminarleitung lernen sich kennen und kommen überein, dass es in dieser Sitzung um die Simulation von schulischer Praxis und damit um handelndes Lernen und Reflektieren von praktischem und theoretischem Wissen geht.

3. Simulation

Im gemeinsamen Gespräch werden Informationen zu einem Konfliktfall gesammelt und gebündelt.

3.1 Szenendesign

Im Seminarraum wird ein Tisch aufgestellt. Dahinter nimmt die Lehrkraft Platz. Sie simuliert Mareike, eine Schülerin aus ihrer Klasse. Ein Buch und ein Blatt liegen vor ihr. Im Halbkreis gegenüber sitzen die Studierenden.

3.2 Einstimmung durch die Leitung

„Wir sind im Zimmer der 8. Klasse an einer Mittelschule (= Hauptschule mit der Möglichkeit eines Mittleren Schulabschlusses) in Bayern. Der Unterricht ist in vollem Gange. Die Schülerinnen und Schüler lesen im Religionsbuch. Der Lehrer, Herr Meier, ruft die einzelnen Schüler auf. Mareike ist an der Reihe.“

3.3 Impuls der Leitung

Zu den Studierenden gewandt sagt sie:

„Sie können nun die Rolle von Herrn Meier übernehmen. Sie entscheiden selbst, wann Sie in die Szene treten und beginnen selbstständig.“

3.4 Handlung(en) durchführen in (jeweils) fünf Handlungsschritten

Ein Studierender steht auf und übernimmt die Rolle. Mareike schaut aus dem Fenster. Herr Meier zögert und sagt: „Mareike, liest du bitte den Text!“ „Herr Meier, ich will nicht!“, bekommt er zur Antwort. Nach kurzer Zeit fragt er: „Mareike, warum willst du nicht lesen?“ „Ich habe keine Lust!“, ist zu vernehmen und der Lehrer entgegnet: „Das kann ich verstehen, dass man manchmal keine Lust hat. Willst du etwas anderes tun?“

„Ja, rausgehen“, und schon ist Mareike auf dem Weg zur Tür. Daraufhin bricht der Student die Simulation ab. Nach weiteren Simulationen lässt man die Szenerie noch aufgebaut, setzt sich aber im Stuhlkreis zusammen und reflektiert über die Simulationen der Reihe nach.



3.5 Kommunikation über eigene Erlebnisse

Der simulierende Studierende 1 erzählt: „Ich wollte Mareike Verständnis entgegenbringen und hoffte, dass sie dann liest.“ ... Die Lehrkraft in der Schülerinnenrolle erzählt: „Ich dachte: ‚Toll, jetzt kann ich machen, was ich will!‘“

3.6 Kommunikation über Erlebnisse anderer mittels eigener Erlebnisse mit Bezug auf wahrgenommene Erlebnisse anderer (Perspektivwechsel)

Die Beobachtenden ergänzen: „Ich als Mareike empfand ein Gefühl des Sieges.“ „Als Herr Meier ging es mir schlecht, weil ich dachte, dass ich für immer den Respekt vor den anderen Schülern verloren habe.“

3.7 Beendigung der Simulation durch die Leitung

Nachdem alle Simulationen reflektiert worden sind, wird die Szenerie abgebaut.

4. Habitusreflexion

Wieder in der gewohnten Sitzordnung wird zweifach reflektiert:

4.1 Pragmatisch-reflexive Reflexion

Die Lehrperson bindet die Simulation an ihren Habitus zurück, indem sie über ähnliche Anforderungssituationen aus ihrem Schulalltag spricht und die Studierenden knüpfen an ihren Habitus an, indem sie auf den Punkt bringen, was sie handlungspraktisch gelernt haben.

4.2 Reflexiv-wissenschaftliche Reflexion

Gemeinsam werden Bezüge zu unterschiedlichen Theorien erörtert und wissenschaftlich begründete Deutungen erarbeitet.

4.3 Ggf. professionsbiografisch-reflexive Reflexion, die in diesem Fall entfiel.

5. Evaluation

Die Leitung eruierte die Wirkungen der Simulation u. a. mit der Frage: „Was hat die Simulation gebracht?“ Eine Studierende antwortete: „Eigentlich war es doch nur ein Spiel, aber ich fühlte mich wie in der Schule. Ich dachte nicht nur theoretisch über Unterrichtsstörungen nach, sondern probierte unterschiedliche Handlungsmöglichkeiten aus. Das war ungewohnt, aber auch sehr hilfreich.“

Beschreibung aus der Sicht eines Teilnehmers

Im Nachhinein wurden die Teilnehmenden des Praxisseminars gebeten, das Erlebte zu verschriftlichen. Der Studierende Herr Glas (alle Namen wurden anonymisiert) will Gymnasiallehrer werden und schreibt:

„Es soll eine Szene im Seminar inszeniert werden, in der eine Schülerin der 8. Klasse (eine Klasse, die an der Mittelschule zur mittleren Reife führt) im Unterricht vom Lehrer gebeten wird einen Text vorzulesen. Die Schülerin ist seit einem halben Jahr in dieser Klasse. Sie kommt von einer weiterführenden Schule und zeigt sonst kein auffälliges Verhalten. Doch der Aufforderung des Lehrers kommt sie nicht nach und weigert sich den Text vorzulesen.“

Normalerweise geht man davon aus, dass Schüler/innen einen Text lesen, wenn ein Lehrer sie darum bittet. Aber hier ist es nicht so! Was wohl die Gründe sind? Da anzunehmen ist, dass sie in der Pubertät steckt, könn-

ten dort die Ursachen liegen. In der Pubertät kommen sich die Jugendlichen manchmal so vor, als ob die Gefühle Achterbahn fahren würden. Mit Verständnis und gutem Zureden dürfte sie zu überreden sein, dass sie doch vorliest. Ich bin mir da so sicher, dass ich auf meinen ‚Auftritt‘ eigentlich verzichten könnte.

Die Szene wird aufgebaut. Mareike – so heißt die Schülerin, welche von ihrem Klassenlehrer gespielt wird – sitzt am Tisch. Vor ihr liegt ein Blatt. Ich schlüpfe in die Lehrerrolle von Herr Meier und stehe vor ihr. Ich überlege kurz, wie ich reagieren möchte. Jetzt sehe ich, dass Mareike zum Fenster hinausschaut. Das hätte ich nun nicht erwartet. Ich bin unsicher, ob ich beginnen soll. Mareike dreht sich um. Nun muss ich etwas machen. Ich rufe sie auf: „Mareike, liest du bitte den Text!“ „Herr Meier, ich will nicht!“, bekomme ich zu hören. Mit dieser deutlichen Ablehnung habe ich nicht gerechnet. Was soll ich jetzt nur tun? Wenn ich das durchgehen lasse, dann habe ich verloren. Die anderen Schüler könnten es nachahmen. Das darf nicht passieren. Also muss ich reagieren. Mir fällt eine Grundregel ein: Wenn man nicht weiß, was man tun soll, dann soll man zunächst mal nachfragen! Also: „Mareike, warum willst du nicht lesen?“ Mareike schaut zwar weiter herum, aber antwortet prompt: „Ich habe keine Lust!“ Diese Reaktion hatte ich in etwa so erwartet. Hier kann ich Verständnis zeigen: „Das kann ich verstehen, dass man manchmal keine Lust hat. Willst du etwas anderes tun?“ „Ja, rausgehen“, und schon steht sie auf und geht Richtung Tür. Da diese Reaktion unerwartet kommt, bin ich völlig überrascht und weiß nicht mehr weiter.

Ziemlich entnervt lege ich meine Lehrerrolle wieder ab und setze mich auf meinen Stuhl. Was ist denn da passiert? Ich hatte doch vorher genau überlegt, was ich tun wollte und war mir sicher, dass ich auch entsprechend handeln könnte. Aber dann das. Als eine weitere Studentin sich in der Lehrerrolle ausprobierte, fieberte ich innerlich mit ihr mit. Offensichtlich hatte sie von meinem ‚Auftritt‘ gelernt. Sie reagierte nicht verständnisvoll, sondern streng. Geradezu schroff, woraufhin die Schülerin ‚bockte‘.

Nun wollte ich es wissen und schlüpfte erneut in die Lehrerrolle. Der Mittelweg musste doch herauszubekommen sein. Die Reaktion der Schülerin nach meiner Bitte „Herr Meier, ich will nicht!“, war mir jetzt schon vertrauter, so dass ich sofort darauf reagieren konnte: „Hast du heute keine

Lust?“ Diese Worte dürften bei Mareike angekommen sein, da sie mich jetzt anschaut und antwortet: „Ja, genau!“ Mit einem Lächeln bitte ich sie freundlich: „Es wäre trotzdem nett, wenn du jetzt vorlesen würdest!“ Nach halblauten, größtenteils unverständlichen Unmutsbekundungen beginnt sie zu lesen. Ich bin erleichtert.

Nach den Inszenierungen erläutert der Expertenlehrer, warum er als Mareike auf die Handlungsstrategien der Lehramtsstudierenden gerade so und nicht anders reagiert hat. Mir geht plötzlich auf, dass manche meiner früheren Mitschüler/innen im Gymnasium ähnlich reagierten. Gespannt höre ich zu, als der Expertenlehrer erzählt, dass die gespielte Situation in abgewandelter Form bei Mareike immer wieder einmal vorkommt. Grundsätzlich empfiehlt er, dann gelassen und locker zu bleiben. Da er schon viele ähnlich gelagerte Situationen gut überstanden habe, falle ihm das natürlich leichter als Anfängern. Bei der Schilderung von Reaktionen seinerseits, welche in letzter Zeit bei Mareike erfolgreich waren (freundliche Bestimmtheit, schmeicheln usw.) werden mir Handlungsalternativen einsichtig. Als er eingesteht, dass er aber manchmal dazu einfach nicht den Nerv habe und Mareikes Einwand einfach überginge, wird mir klar, dass auch ein erfahrener Lehrer Mensch bleiben darf und nicht perfekt sein muss.“

Fazit

An diesem Fallbeispiel dürfte deutlich geworden sein, wie Simulation im Kontext von wissenschaftlichen Theorien den schulischen Fallbezug mit seinen pragmatischen Wissensformen verlebendigen kann. Die individuelle, schriftliche Rückmeldung eines Teilnehmers erlaubt Einblicke in für diesen Teilnehmer bedeutsame Wirkungen der Simulation. Der Offenheit der Fragestellung entsprechend, werden ‚innere‘, berufsbiografisch relevante Vorgänge, die habituell für die Kompetenzbildung von Bedeutung sein können, zumindest fragmentarisch erhellt. Sicher würde eine Evaluation, die in einem stärker systematischen Zugriff erfolgt, die Relationen von reflexiv-pragmatischem und wissenschaftlich-reflexivem Habitus weiter verdeutlichen können. Dieser Perspektive ist auch das zweite Beispiel verpflichtet.

5.3 Simulation gelingender Kommunikation im Religionsunterricht – ein Fallbeispiel (Stefan Heil)

Ein Fallbeispiel für die Umsetzung professioneller Simulation in der Lehrerbildung stammt aus einem Seminar, das im Sommersemester 2016 an der Universität Würzburg am Lehrstuhl für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts gehalten wurde. Das Seminar ist situiert in den Modulen „Konzepte und Themen des Religionsunterrichts“ sowie „Lehr-Lernforschung“ – es verbindet somit didaktische und empirische Ansätze zum Thema Kommunikation im Religionsunterricht. Die Legende lautet: „Kommunizieren gehört zu den zentralen Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern. Ohne eine gelingende Kommunikation ist religiöse Bildung im Religionsunterricht nicht möglich. Doch diese Kommunikation ist voraussetzungs- und funktioniert nach bestimmten Regeln. Das Seminar präsentiert ein Konzept gelingender Kommunikation im Religionsunterricht anhand empirischer Fälle aus der Lehrer-Schüler-Interaktion. Im Anschluss daran klärt das Seminar anhand von Simulationen aus der Praxis, welche kommunikativen Kompetenzen zu einem professionellen religionspädagogischen Habitus von Religionslehrerinnen und Religionslehrern gehören.“ Auf der Grundlage von Kommunikationstheorien und empirischer Fälle werden Simulationen zur Kommunikation im Religionsunterricht durchgeführt.

Verlauf

Das Seminar hat folgenden Verlauf, in das die Simulation eingebunden ist:

Inhalte
Einführung: Organisation – Hinführung zum Thema
1. Theoretische Grundlagen
Klassiker der Kommunikationstheorie: Peirce, Austin, Habermas, Schulz von Thun u. a.
Gelingende Kommunikation im RU I: ein religionspädagogisches Strukturmodell
Gelingende Kommunikation im RU II: Umgang mit Schülerreligiosität – Störungen

2. Empirische Fälle
Kommunikation im alltäglichen RU: empirische Beobachtung
Bezug der theoretischen Grundlagen zur empirischen Beobachtung
Deutung empirischer Typoskripte von Interaktionen im RU
3. Simulation ausgewählter Kommunikationssituationen im RU
Ein theoretisches Modell der Simulation
Simulation ausgewählter Kommunikationssituationen im RU
Reflexion der Simulation
4. Kommunikation als Bestandteil der Professionalität von Religionslehrern/innen
Professionalität und Kompetenz von Religionslehrern/innen
Kommunikation im professionellen religionspädagogischen Habitus
Portfolio des Seminars

Abb. 20: Seminarverlauf

Am Beginn des Seminars steht die Einführung in grundlegende Kommunikationstheorien, danach folgt die theoriegeleitete Hermeneutik empirischer Fälle, um die reflexive Kompetenz der Studierenden zu schulen. Erst danach wird die Simulation eingesetzt, um die pragmatischen habituellen Kompetenzen zu erweitern. Die Simulation intendiert kein Einüben in Praxis, sondern dient dem theoriegeleiteten Aufbau eines Fallrepertoires und erweitert dadurch die Theorie-Praxis-Reflexion. Abschließend werden die unterschiedlichen Kompetenzdimensionen an das Modell eines professionellen bzw. professionalisierten Habitus zurückgebunden und kompetenztheoretisch gefüllt.

Erläuterung

1. Theoretische Grundlagen von Kommunikation

Kommunikation ist ein disziplinübergreifender Begriff, der eine Vielzahl an Annäherungen und Definitionen ermöglicht. Er geht zurück auf die substantivierte Form des lat. Verbs *communicare*, was so viel bedeutet wie „etwas gemeinsam machen, etwas mit jemandem teilen oder jemandem etwas mitteilen“. Die Etymologie macht deutlich, dass Kommunikation ein Akt der Vergemeinschaftung ist, indem jemand mit einem anderen in Beziehung tritt, um ihm mittels eines Zeichens etwas mitzuteilen. Diese etymologische Herangehensweise enthält die drei strukturbildenden Ele-

mente, die konstitutiv für unterrichtliche Kommunikation sind: Syntaktik, Semantik und Pragmatik oder einfacher gesprochen Zeichen, Bedeutung und Handlung (vgl. zum Folgenden Heil 2006; 2013).



Abb. 21: Strukturen von Kommunikation

Kommunikation besteht aus den drei Strukturen Zeichen, Bedeutung und Handlung. Die drei Strukturen sind iterativ, d. h. sie bedingen sich gegenseitig und sind in jeder Kommunikationssituation vorhanden. Ausgangspunkt des Seminars sind die drei Strukturen von Kommunikation, die anhand der Klassiker der Kommunikationstheorie wie *Peirce*, *Austin*, *Habermas*, *Schulz von Thun* u. a. erarbeitet werden. Den Studierenden wird deutlich, dass scheinbar leicht eingängige Modelle wie das Vier-Ohren-Modell nach *Schulz von Thun* auf grundlegenden philosophischen und auch theologischen Voraussetzungen basieren, die als Möglichkeitsbedingungen solcher Modelle fungieren.

Die erste Struktur von Kommunikation ist ihre zeichenhafte Gestalt. Kommunikation ist an einen materialen Ausdruck gebunden, an ein Medium oder allgemeiner gesprochen an ein Zeichen. Kommunikation vollzieht sich mittels Zeichen, ist nie nur bloße Mitteilung oder ein einfacher Bedeutungsaustausch. Die Zeichen sind die Träger der Kommunikation; sie stehen für etwas, repräsentieren einen Inhalt und weisen darauf hin.

Zeichen repräsentieren einen Gegenstand, jedoch nicht direkt, sondern verweisend. Sie verlangen nach Deutung. Die zweite Struktur der Kommunikation ist daher die Semantik als Lehre von der Bedeutung von Zeichen. Werden Zeichen verwendet, dann müssen sie gedeutet werden. Bedeutung ist die Beziehung eines Zeichens zu einem Gegenstand. Dabei ist diese Beziehung keineswegs automatisch oder kausal, sondern muss erst

durch einen Interpreten hergestellt werden. Ein Zeichen löst vielmehr je nach Interpret eine Bandbreite an möglichen anderen Zeichen (Peirce nennt dies die „Interpretanten“) aus, die die Bedeutungsträger für einen Gegenstand sind und die sehr unterschiedlich sein können. Deutlich wird dies z. B. beim Symbol: Das Symbol „Wasser“ kann die Bedeutung Frische auslösen, aber auch für Vergnügen oder auch Verderben stehen oder eine andere individuelle Bedeutung haben. Kommunikation ist daher in semantischer Hinsicht keine bloße Bedeutungsübertragung nach dem Sender-Empfänger-Modell, sondern ein Deutungsprozess von Zeichen, in dem eine Beziehung von einem Zeichen zu einem Gegenstand hergestellt wird.

Dies leitet über zur dritten Struktur, der Pragmatik. Die Deutung von Zeichen ist immer auch eine Handlung in zweierlei Hinsicht: Eine Handlung des Kommunikanden und eine Handlung des Interpreten.

Zum einen führt der Kommunikand bestimmte Handlungen aus, indem er Zeichen verwendet, die auf einen Gegenstand verweisen. Die Zeichenverwendung ist eine Handlung wie z. B. loben, schimpfen, drohen, bewerten etc., wie die Sprechakttheorie deutlich gemacht hat. In der Zeichenhandlung sind überdies grundlegende, transzendente Formen der Beziehungskonstitution am Werk, die durch Kommunikation gestiftet werden, z. B. hierarchische, kommunikative, zweckgebundene Beziehung. In der Art und Weise der Ausführung von Sprech- und anderen kommunikativen Handlungen wird eine bestimmte Beziehung grundgelegt.

Zum anderen handelt auch der Interpret, an den die Kommunikation gerichtet ist. Auch er vollzieht durch die Verwendung von Zeichen eine Handlung, die auf die Handlung des Kommunikanden reagiert. Das Zeichen löst beim jeweiligen Interpreten etwas aus, setzt eine Aktivität in Gang. Durch die Herstellung der Beziehung von Zeichen und Gegenstand wird eine Handlung, eine Reaktion beim Interpreten veranlasst. Dies umfasst z. B. die oben diskutierten Prozesse der Kategorisierung von Zeichen aus der Wahrnehmung. Dadurch kommt es zur eigentlichen Interaktion innerhalb der Kommunikation. Durch den Begriff der Interaktion wird deutlich, dass es bei der Kommunikation nicht primär um die subjektive Intention des Kommunikanden, sondern um das Zusammenspiel von Kommunikand und Interpret geht. Dies erklärt, warum Schülerinnen und Schüler bei bestimmten Lehrern besser oder schlechter lernen als bei an-

deren. Der Sachverhalt muss keineswegs der subjektiven Verfasstheit geschuldet sein – der eine ist „besser“ oder „schlechter“ als der andere – sondern der Interaktion, d. h. des Zusammenspiels zwischen den Kommunikanden. Weiterhin ist zu unterscheiden, in welcher Interaktionsform Kommunikation stattfindet. Ist in vielen anderen Professionen eine dyadische, zwischen zwei Personen stattfindende Kommunikation grundlegend, so findet unterrichtliche Kommunikation in der Gruppe statt – die überdies heterogen und nicht freiwillig zusammengesetzt ist. Diese besondere Interaktionsform muss bei der Kommunikation berücksichtigt werden. Der häufig in Beratungsgesprächen zu hörende Satz „Der N. N. ist nur im Unterricht so, im Einzelgespräch kann man sich ganz normal mit ihm unterhalten“ ist diesem Umstand geschuldet, dass Kommunikation in einer heterogenen Gruppe stattfindet, die aus formalen Gründen zusammengehalten wird.

Ein anschauliches Beispiel für die doppelte Pragmatik von Kommunikand und Interpret ist die sog. „Oberhand-Technik“ (Schulz v. Thun/Zach/Zoller 2012, 159). Der Kommunikand setzt durch seine Zeichenverwendung eine Handlung in Gang, um die Oberhand im Gespräch zu erhalten, z. B. durch loben oder bewerten und stiftet dadurch eine bestimmte Form der Beziehung. Im Unterrichtsgespräch verwenden Lehrerinnen und Lehrer häufig diese Technik in Sätzen wie „Das hast Du gut gemacht“ oder „Das ist jetzt aber falsch“. Bei dem Interpretieren löst diese bestimmte Form der Beziehungskonstitution ein kognitives Muster und bestimmte Emotionen aus; er kann die Beziehung nun akzeptieren oder ablehnen. Häufig geschieht dies unbewusst. Es ist Ziel der professionellen Kommunikation, gerade diese Prozesse reflexiv und ethisch verantwortet einzusetzen.

Auf der Grundlage dieser strukturellen Theorie wird Kommunikation auf den Kontext Schule und speziell den Religionsunterricht angewendet. Kommunikation ist eine, wenn nicht gar die zentrale Kompetenz der Profession Religionslehrkraft (Reichertz 2014). So folgert Vogel: „Kommunikation ist ein grundlegender Bestandteil jeder Lehr- und Erziehungstätigkeit: Auf den schulischen Alltag bezogen ist sie ein unverzichtbares Werkzeug u. a. bei der Gestaltung von Unterrichtsprozessen und der Vermittlung von Lerninhalten, aber auch beim Austausch mit Kollegen, Vorgesetzten, Eltern sowie Lernenden“ (Vogel 2013, 8). Bei der Beschreibung

des Stellenwertes der Kommunikation von *Vogel* fällt auf, dass Kommunikation im Bildungskontext ein „Werkzeug“ ist, das in der professionellen Praxis zur Erreichung der Ziele und der Lösung von Problemen eingesetzt wird. Kommunikation im Kontext Schule ist daher erlernbar – eine wesentliche Voraussetzung für die spätere Simulation.

Das Werkzeug der Kommunikation steht im Dienst des professionellen Auftrags von Religionslehrkräften im Religionsunterricht, religiöse Bildung bei Schülerinnen und Schülern im Rahmen des schulischen Auftrags zu ermöglichen.

Um diese Theorien zu verdichten und ein für die empirische Hermeneutik von Fällen praktikables Modell zu verwenden, wird folgendes Schema entwickelt (vgl. Heil 2013):

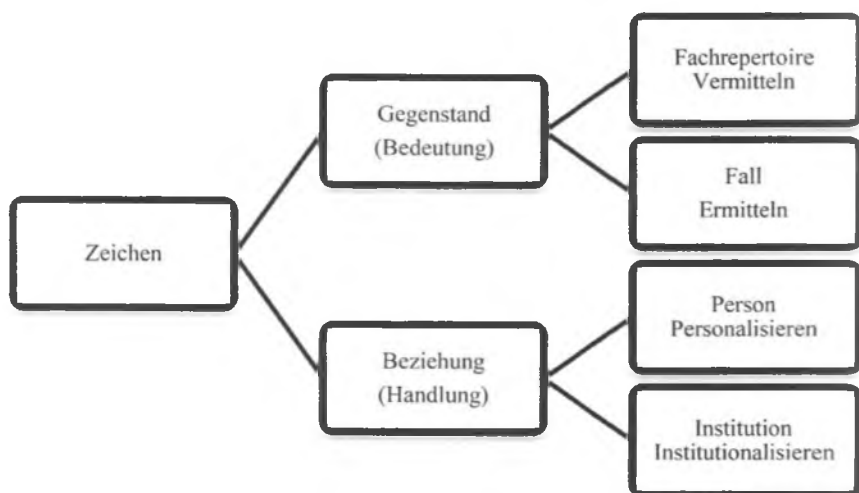


Abb. 22: Kommunikationsmodell im Religionsunterricht

Ausgangspunkt des Modells ist die Verwendung von Zeichen. Die Zeichenverwendung bezieht sich auf einen Gegenstand und stiftet eine Beziehung. In jeder Kommunikationssituation spielen alle Dimensionen des Kommunikationsmodells eine Rolle. Der Profi kann nun eine bestimmte Dimension besonders betonen, um die Kommunikationssituation auf eine bestimmte Weise zu lösen. Die anderen Dimensionen sind dadurch spezifisch gefüllt. Wenn eine Lehrkraft z. B. vermittelt, bezieht sie sich eher auf den Gegenstand und stiftet damit eine besondere Form der Beziehung.

Dies kann man für alle Dimension durchspielen. Ein Beispiel kann dies illustrieren:

Ein Schüler einer siebten Klasse sagt in einem Lehrer-Schüler-Gespräch über die Bedeutung von Engeln: „Ein Engel ist ein Sklave von Gott“. Wie kann der Lehrer oder die Lehrerin auf dieses Zeichen professionell reagieren, um religiöse Bildung zu ermöglichen? Die erste Entscheidung ist, die Bedeutung des Zeichens oder die Beziehung zu betonen; dabei ist – wie die Verbindung zeigt – das jeweils andere immer impliziert. Je nach Interaktion kann sich die Lehrkraft nun entscheiden:

Betont sie den Gegenstand, kann sie zwischen Ermitteln und Vermitteln wählen.

Betonung Gegenstand

- Vermitteln deduktiv: „Sklave kann man nicht sagen, aber er ist ein Bote von Gott“. Die Lehrkraft vermittelt die theologisch festgelegte Bedeutung des Zeichens Engel. Dadurch wird eine bestimmte Beziehung impliziert, die jedoch nicht angesprochen wird – die Lehrkraft stellt sich als Expertin dar, die als Autorität die Schule und Kirche vertritt.
- Vermitteln induktiv: „Sklave ist ein guter Begriff, damit meinst du bestimmt einen Untergeordneten, der Gottes Wille erfüllt“. Auch hier wird die theologische Bedeutung von Engel vermittelt, jedoch die Beziehung ist eine andere, die des Unterrichtlenkers. Die Lehrkraft darf aufgrund ihrer Rolle den Schüler bewerten und seine Äußerung zu einer bestimmten Bedeutung hinführen.
- Ermitteln abduktiv: „Was meinst du mit Sklave? Was bedeutet der Begriff für dich? ... Meinst du vielleicht einen Befehlsempfänger?“ Die Lehrkraft forscht nach, welche Bedeutung der Schüler mit dem Zeichen Sklave verbindet. Sie will herausfinden, was die tatsächliche Bedeutung von Sklave für den Schüler ist. Es geht ihr (noch) nicht um das Vermitteln, sondern hier zuerst um die Aufdeckung der mitgebrachten Bedeutung. Findet dies durch Nachfragen kein Ziel, so kann eine Lehrkraft Bedeutungskontexte anbieten, in denen die Zeichenverwendung Sinn macht. Dadurch wird die Beziehung des Lernhelfers gestiftet, der ans Licht bringt, was bisher verborgen ist.

Betonung Beziehung

- Personalisieren: Die Lehrkraft kann neben dem Gegenstand auch die Beziehung selbst betonen. Beim Personalisieren kann sie z. B. sagen: „Der Satz gefällt mir, den finde ich originell.“ Sie drückt durch die Wertung eine persönliche Betroffenheit aus, durch die die Beziehung, das Arbeitsbündnis grundgelegt wird – immer mit dem Hintergrund der professionellen Zweckgebundenheit. Durch diese Beziehung will die Lehrkraft Mut machen und eine angenehme Lernatmosphäre schaffen. Auch hier ist der Gegenstand immer impliziert. Sie drückt damit aus, dass der Gegenstand prinzipiell anerkannt ist und zum Unterricht beiträgt.
- Institutionalisierten: Die Lehrkraft kann sich z. B. angegriffen fühlen und sagen: „Das stellen wir jetzt zurück, lesen wir weiter den Text“. Sie unterbricht damit die Interaktion und betont ihre Rolle als Verantwortliche für den Unterricht. Damit wird das Ringen um die Bedeutung des Gegenstandes unterbrochen oder ganz beendet.

Je nach Interaktionssituation können also unterschiedliche Dimensionen des Kommunikationsmodells ausgesucht und angewendet werden. Häufig kommt es zu Kombinationen der Dimensionen, wenn die eine nicht funktioniert, dann wird zu einer anderen gewechselt. Ziel ist immer die professionelle Lösung von Problemen, hier die Ermöglichung religiöser Bildung.

Anhand dieses Beispiels können Studierende unterschiedliche Möglichkeiten der Kommunikation reflexiv durchspielen und mit den Klassikern der Kommunikationstheorie verbinden.

2. Empirische Fälle

Nach der Erarbeitung der kommunikativen Grundlagen werden empirische Fälle mit Hilfe der Theorien und des Modells bearbeitet. Die Fälle sind sowohl die teilnehmende Beobachtung einer Unterrichtsstunde mit anschließendem ExpertInneninterview der Lehrkraft – das eine Studierende durchführt – als auch Transkripte von Interaktionen aus empirischen Forschungsprojekten. Dieser Teil des Seminars dient noch vor der eigentlichen Simulation der Schärfung der reflexiven

Kompetenz der Studierenden im Hinblick auf die theoriegeleitete Deutung von Praxis. Damit werden Theorie und Praxis auf der reflexiven Ebene verbunden.

Zwei Interaktionen können hierbei als Beispiele dienen:

Fallbeispiel Grundschule

In der Klasse 4a einer Grundschule hält die Religionslehrerin Frau Beckmann eine Religionsstunde zum Thema „Christliche Symbole“ innerhalb der Sequenz „In Bildern und Symbolen sprechen“. Zu Beginn der Motivationsphase zündet sie eine Kerze an, um die Schülerinnen und Schüler für das Thema zu sensibilisieren. Es kommt zu folgender Interaktion:

- 1 Fr. Beckmann Ich zünde jetzt eine Kerze an.
- 2 Schaut euch das Licht der Kerze genau an.
- 3 (Kurze Stille)
- 4 An was denkt ihr, wenn ihr an Licht denkt?
- 5 Tamara An Traurigkeit.
- 6 Fr. Beckmann Traurigkeit, warum Traurigkeit?
- 7 Tamara Bei der Beerdigung wird immer ein Licht angezündet,
- 8 da brennt eine Kerze.
- 9 Fr. Beckmann ?

Fallbeispiel Mittelschule

In der Klasse 8a einer Mittelschule hält Herr Strothmann, Religionslehrer und Organist, eine Religionsstunde zum Thema „Grundsätze gelingender Partnerschaft“ innerhalb der Sequenz „Miteinander gehen – Freundschaft und Liebe“. Zu Beginn der Motivationsphase spielt er ein klassisches Musikstück zur Hochzeit ein („Treulich geführt“), das er vorher extra für die Stunde selbst an der Orgel gespielt und digital aufgenommen hat, um die Schülerinnen und Schüler für das Thema zu sensibilisieren. Es kommt zu folgender Interaktion:

- 1 Hr. Strothmann Ich möchte euch ganz kurz ein Stückchen Musik vorspielen.
- 2 Hör das mal an, das ist sicher nicht dein grundsätzlicher Musikgeschmack, das ist ganz klar.
- 3

- 4 Spielt auch entscheidend gar keine so große Rolle.
5 Dauert auch nicht so lang. So, jetzt müsste es kommen:
6 (Musik: Brautchor)
7 Tanja Darf ich als erstes?
8 Hr. Strothmann Schon mal gehört das Stück?
9 Luca Nein.
10 Hr. Strothmann Sean.
11 Sean Eindeutig Beerdigung.
12 Hr. Strothmann ?

Mittels dieser Fallbeispiele erlernen die Studierenden, kommunikative Interaktionen im Religionsunterricht zu deuten und ansatzhaft die Rolle zu übernehmen bzw. Handlungsmöglichkeiten stellvertretend zu reflektieren („Wenn der Schüler dies so meint, dann würde ich ...“). Dies wird mit dem Handlungsmodell verbunden in dem Sinne: „Wenn die Lehrerin nun institutionalisiert, dann sagt sie ...“. Gefördert werden dadurch reflexive Kompetenzen der Studierenden.

3. Simulation ausgewählter Kommunikationssituationen im RU

Der dritte Teil des Seminars kommt nun zur eigentlichen Simulation. Er geht damit über die in Teil 2 erworbenen Kompetenzen hinaus, indem neben den reflexiven auch habituelle pragmatische Kompetenzen der Studierenden gebildet werden.

Zuerst wird dazu die professionelle Simulation selbst zum Gegenstand der Reflexion gemacht. Grundlage hierfür ist der Artikel von Stefan Heil und Manfred Riegger (2016). Die Studierenden fassen die Bedeutung der Simulation für die Kompetenzentwicklung sowie das Verlaufsmodell der professionellen Simulation auf Plakaten in zwei Gruppen zusammen (Abb. 23).

Die entstandenen Plakate bleiben auch während der folgenden Simulation präsent und geben eine Orientierung durch den Prozess der Simulation.

Im Anschluss daran werden unterschiedliche Simulationen durchgeführt. Dazu werden zwei Interaktionen im Religionsunterricht vorgestellt, zu denen zwei für die Sitzungsgestaltung verantwortliche Studierende ein

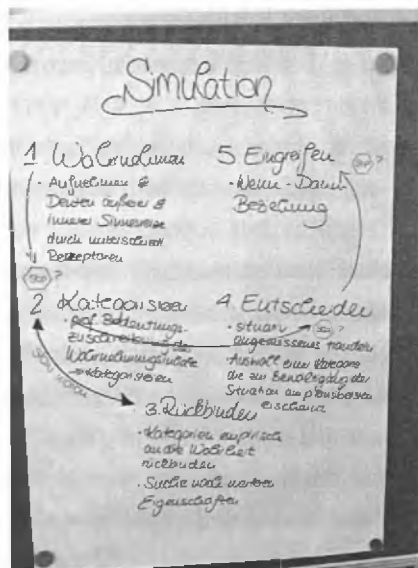
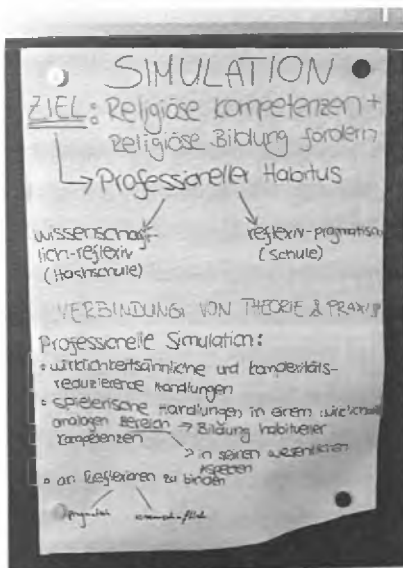


Abb. 23: Plakate Simulation

eigenes „Drehbuch“ verfasst haben. Dieses Drehbuch wurde vorher mit anderen Studierenden besprochen, die freiwillig Rollen daraus übernommen hatten. Eine Interaktion „Störung während einer Bildbetrachtung“ wird hier dokumentiert (aus: Volk, K./Weghaus, W.-L., Seminararbeit „Simulation im Religionsunterricht“):

„1. Schülercharaktere in der Simulationsklasse

- Sarah: Sarah ist eine vorlaute Schülerin, die Schule uncool findet. Oftmals verhält sie sich Lehrkräften gegenüber respektlos und redet ständig unaufgefordert.
- Maja: Maja ist eine schüchterne Schülerin, die zwar immer aufmerksam ist, sich aber nicht traut, vor anderen zu sprechen.
- Max: Max ist der einzige Junge der Klasse. Seine beste Freundin ist Sarah. Weil er der einzige Junge ist, möchte er sich immer gerne vor den Mädchen beweisen. Er wäre gerne cool, traut sich aber nicht immer, da er eigentlich großen Respekt vor den Lehrkräften hat. Max und Sarah dürfen sich nicht mehr zusammensetzen, weil sie sonst durchgehend den Unterricht stören.
- Lisa: Lisa ist eine durchschnittliche Schülerin. Sie findet Schule zwar ok, aber den Unterricht doch meist langweilig.

- Petra: Petra ist ebenfalls eine durchschnittliche Schülerin. Sie ist stets freundlich zu den Lehrkräften sowie zu ihren Mitschülerinnen und Mitschülern. In der Klasse ist sie sehr beliebt.
- Maria: Maria ist eine unauffällige Schülerin. Sie hat noch nie ihre Hausaufgaben vergessen und ist dementsprechend gut in der Schule. Sie ist fleißig und folgt dem Unterricht stets aufmerksam.
- Nora: Nora ist die Zicke in der Klasse. Sie folgt dem Unterricht nur selten und findet ihr Handy, trotz Verbot, meist interessanter. Sie findet die Selfie-Funktion ihres Handys toll und nutzt diese auch während des Unterrichts.
- Tanja: Tanja ist das brave Mädchen aus der ersten Reihe. Sie ist immer aufmerksam und arbeitet fleißig mit. Sie ist in der Klasse eher unbeliebt, da sie gerne mal ihre Mitschüler verpetzt, um sich bei der Lehrkraft „einzuschleimen“.
- Rosa: Rosa kommt frühestens eine Minute vor Unterrichtsbeginn ins Klassenzimmer geschlendert. Rosa grüßt nicht und ist generell unfreundlich zu den Lehrkräften. Sie fühlt sich „übercool“ und macht nie ihre Hausaufgaben. Während des Unterrichts ist sie desinteressiert.

2. Drehbuch zu Situation 1: Briefchen verschicken während Bildbetrachtung Ausgangssituation

Bildbeschreibung zum Thema „Kreuzzüge“, eine Schülerin beschreibt gerade, was sie auf dem Bild erkennt, ein Schüler schreibt heimlich einen Zettel und gibt diesen weiter. Eine andere Schülerin gibt den Zettel weiter und eine weitere Schülerin empfängt ihn. Der Lehrer sieht den Zettel.

Personen:

- L = Lehrkraft
- Lisa = beschreibt das Bild
- Max = Verfasser und Absender eines Briefchens
- Maja = gibt den Zettel weiter
- Sarah = Empfänger des Briefchens

Die Frage, die sich aus der Situation für den Lehrer ergibt, ist folgende:

„Ob und wie soll ich eingreifen?“

Drehbuch:

L: Was kannst du auf dem Bild erkennen?

Lisa: Ich sehe im Vordergrund eine große Menschenmenge und einen Mann, der auf einem Pferd sitzt. Viele Leute haben Schwerter und heben diese hoch.

Von Max wird ein Zettel geschrieben. Er schaut zu Maja.

Lisa: Im Hintergrund sehe ich ein Schloss, dahinter raucht es. Wenn man das so sieht, könnte man denken, es brennt in der Stadt hinter dem Schloss.

Von Max wird der beschriebene Zettel an Maja weitergegeben

Lisa: Manche Männer liegen auf dem Boden und bluten. Der Mann auf dem Pferd und ein Mann im Kleid haben rote Kreuze auf der Kleidung, so wie die vom Roten Kreuz die immer haben.

Maja gibt den Zettel an Sarah weiter, der Lehrer bemerkt es aus dem Augenwinkel.

Reaktion des Lehrers A: Unterrichtsfluss nicht unterbrechen

Möglichkeit A.1: Briefchen nehmen und auf Lehrerpult legen

Während Lisa weiter das Bild beschreibt, geht L zum Tisch von Sarah, nimmt den Zettel und legt ihn auf das Pult. Dies vollzieht er ohne sich von Lisa abzuwenden.

Lisa: Das Pferd blutet auch und hinten in der Menge sind Fahnen. Am linken unteren Rand steht: „Gott will es!“

L: Vielen Dank Lisa, du hast wirklich viel erkannt. Wer kann uns denn nun durch die Beschreibung von Lisa erklären, was auf dem Bild dargestellt ist?

Sarah: ??? (Wie reagiert Sarah?)

(Wie reagieren die anderen Schüler?)

Erwartete Reaktion:

Sarah beschwert sich, dass die Lehrkraft ihr ihren privaten Zettel weggenommen hat. Eine andere Möglichkeit wäre, dass sie peinlich berührt ist, weil sie ertappt worden ist.

Diskussionsfragen:

- Sollte man nicht den Regelverstoß ansprechen?
- Ist es sinnvoll, den Unterricht für so eine Störung zu unterbrechen?

Möglichkeit A.2: Briefchen nehmen, Fingerzeig auf die Klassenregeln (stumm)

Während Lisa weiter das Bild beschreibt, nimmt L Blickkontakt mit Sarah auf, schaut streng auf den Zettel und zeigt mit seinem Finger auf das Klassenregelplakat.

Lisa: Das Pferd blutet auch und hinten in der Menge sind Fahnen. Am linken unteren Rand steht: „Gott will es!“

L: Vielen Dank Lisa, du hast wirklich viel erkannt. Wer kann uns denn nun durch die Beschreibung von Lisa erklären, was auf dem Bild dargestellt ist?

SuS: ? (Wie reagieren die Schüler?)

Erwartete Reaktion:

Entweder Sarah lacht und nimmt den Lehrer nicht ernst bzw. regt sich über die Reaktion der Lehrkraft auf. Eventuell auch Lachen als Reaktion der ganzen Klasse. Sarah könnte aber auch, wie bei Möglichkeit eins, peinlich berührt sein.

Diskussionsfrage:

- Versteht der Schüler, was gemeint ist?

Reaktion des Lehrers B: Unterrichtsfluss unterbrechen

Möglichkeit B.1: Brief nehmen und Zurechtweisung durch Verweis auf Klassenregeln
L bricht Ausführungen von Lisa ab, um Sarah zu ermahnen

L: Lisa, warte mal einen kleinen Moment. Sarah, wir hatten ausgemacht, dass man den Unterricht nicht stört. Indem du einen Zettel schreibst oder liest, störst du mich und deine Mitschüler, wenn wir konzentriert arbeiten. Ich bitte dich deshalb, den Zettel wegzupacken und aufzupassen, was Lisa uns erklärt.

Packt Sarah den Zettel weg und scheint dem Unterricht wieder zu folgen? Oder ärgert sie sich und meckert?

Dann können wir nun fortfahren, danke, dass du kurz gewartet hast, Lisa.

Lisa: „Ach ja, genau, man kann auf dem Bild auch noch die Schrift in der unteren linken Ecke lesen, die „Gott will es!“ lautet.

Diskussionsfragen:

- Ist die Ich-Botschaft hier sinnvoll?
- War es nötig, zu unterbrechen?
- Hätten die SchülerInnen anders reagiert?

Möglichkeit B.2: Bitte, Brief einzupacken mit Ermahnung, Brief nehmen und vorlesen
L bricht den Unterrichtsfluss ab, indem er Lisas Ausführungen stoppt und sich nur noch auf Sarah konzentriert und zu dieser geht.

L: Lisa, warte mal einen Moment. Sarah! Packe sofort diesen Zettel weg oder ich lese ihn vor der ganzen Klasse laut vor! Wieso glaubt ihr, dass ihr in meinem Unterricht Zettel schreiben und verschicken könnt? Ich habe Augen im Kopf!

Lisa, tut mir Leid für die Unterbrechung, du darfst jetzt weiter machen.

Lisa: Ähhhhh. Ich weiß jetzt gerade gar nicht mehr wo ich war. Hab ich schon gesagt, dass unten „Gott will es!“ steht?

Sarah holt den Zettel wieder aus der Tasche, macht ihn auf und beginnt zu lesen.

L (schreit): Gib mir sofort den Zettel, Sarah! Ich hab dich gewarnt, jetzt werde ich den Zettel vorlesen.

L nimmt den Zettel, öffnet ihn und liest ihn vor

L: „Meinst du Lisa steht auf mich?“ Glaubt ihr echt? Also ich denke, Leute die im Unterricht so gut mitarbeiten wie Lisa, würden sich nicht mit jemandem abgeben, der es nötig hat, im Unterricht Zettel zu schreiben. Sowas klärt ihr bitte nach meinem Unterricht!

SuS: ? (Wie regieren die SuS?)

Erwartete Reaktion:

Alle SuS werden sich über das Handeln der Lehrkraft aufregen, entsetzt darüber sein und dieses als ungerechtfertigt und unfair einschätzen. Vor allem Sarah wird auf ihre Rechte pochen.

Diskussionsfragen:

- Was ist hier schiefgelaufen?
- Warum wird der Lehrer in der Situation so sauer?
- Reagiert er über?

Fragen zu Situation 1:

- Welche Möglichkeit wäre in euren Augen die Beste?
- Hätte es noch andere oder bessere Möglichkeiten zur Reaktion gegeben?
- Wie wirkt der Lehrer in den verschiedenen Möglichkeiten?“

Die Simulation wurde von den Studierenden selbst vorbereitet und mit der Seminargruppe zusammen nach dem erarbeiteten Schema durchgeführt. Sie kann als Beispiel dienen, wie das dargestellte Seminarmodul engagiert mit den Studierenden umgesetzt werden kann.

Hier noch einmal in der Übersicht der Aufbau des Seminarmoduls und die dazugehörige Füllung im Seminar „Kommunikation“.

Modul	Inhalt Kommunikation
1. Planung und Vorbereitung des Lernsetting	Kommunikationstheorien Reflexion empirischer Fälle Vorbereitung der Kommunikationssituation durch Ausarbeitung eines Drehbuchs und Bereitstellen des Raumes
2. Arbeitsbündnis	Bereitschaft zur Mitarbeit durch Übernahme einer Schülerrolle bzw. Einnehmen der Beobachterrolle Zielklärung durch Thematisierung der Simulation selbst
3. Simulation	Szenendesign, Einstimmung und Impuls durch Erklärung der Rahmenbedingungen und Übernahme der Rollen Durchführung der ausgewählten Kommunikationssituation im RU Kommunikation über eigene Erlebnisse Kommunikation der Beobachtenden sowie der Schülerrollen Beendigung einer Kommunikationssituation und bewusste Überleitung zu einer alternativen Reaktionsmöglichkeit in der gleichen Situation Kommunikation über eigene Erlebnisse und Vergleich mit der vorherigen Situation, Auswahl einer besseren Reaktion Kommunikation der Beobachtenden sowie der Schülerrollen und Vergleich mit der vorherigen Situation, Auswahl einer besseren Reaktion Beendigung der gesamten Simulation Zwischendurch: Stoppen der Simulation wenn notwendig
4. Habitusreflexion	Verbindung der Simulation mit den bisher besprochenen Kommunikationstheorien Anschluss an eigene habituelle Kompetenzen
5. Evaluation	Reflexive Auswertung des Lernzuwachses

Abb. 24: Seminarmodul

Neu für die Studierenden ist, dass durch die Simulation die vorgegebene Rolle der Lehrkraft mit eigenen Kompetenzen aufgefüllt werden muss – im Unterschied zum Rollenspiel geht es in der Simulation daher nicht um das Ausfüllen der Rolle, sondern um das eigene Verhalten als Lehrkraft in der kommunikativen Situation.

5. Kommunikation als Bestandteil der Professionalität von Religionslehrern/innen

Zum Abschluss des Seminars wird nach der Simulation das bisher Erarbeitete theoretisch-reflexiv an die Theorien religionspädagogischer Professionalität und professioneller religionspädagogischer Habitus zurückgebunden. Es wird deutlich, aus welchen Dimensionen der Habitus besteht und wie diese Dimensionen im Hinblick auf Kommunikation gefüllt werden müssen, um eine gelingende Kommunikation im Religionsunterricht zu ermöglichen. Ein auf dem Konzept des professionellen Habitus basierendes Kommunikationsmodell zeigt Handlungsstrategien für Religionslehrerinnen und Religionslehrer auf, wie sie in so komplexen Situationen wie dem Religionsunterricht schnell und professionell kommunizieren können.

6. Fazit: Doppelte Kompetenzorientierung

Durch die Verbindung von Theorie und Praxis auf unterschiedlichen Ebenen intendiert das Seminar, sowohl reflexive Kompetenzen wie Theoriekenntnis, Theoriebezug auf praktische Fälle, Deutung praktischer Fälle mittels theoretischem Rückbezug als auch habituell-praktische Kompetenzen durch Simulation alternativer Interaktionen im Religionsunterricht grundzulegen. Durch diese doppelte Kompetenzorientierung wurde das Seminar durchweg als positiv empfunden und evaluiert, da eine hohe Beteiligung der Studierenden stattgefunden hat.

5.4 Wie kann es mit Simulation weitergehen? (Manfred Riegger/Stefan Heil)

Auf dem Hintergrund unserer konzeptuellen Zusammenarbeit und der empirischen Erprobung simulationsbasierter Kompetenzentwicklung in der Bildung von Religionslehrerinnen und Religionslehrern in unterschiedlichen Phasen greifen wir vier Aspekte heraus, die zukünftig bedeutsam sein könnten.

Relevanz für die Religionslehrerinnen- und Religionslehrerbildung

Die exemplarisch an Fällen verdeutlichte Relevanz von Simulation für die habituell bedeutsame Kompetenzentwicklung sollte auf eine breitere Basis gestellt werden. Insbesondere sollten die Bezüge der drei Aspekte Wissenschaft – Berufsfeld – Person nicht nur schwerpunktmäßig innerhalb der drei Phasen hochschulische Bildung, Vorbereitungsdienst sowie Fort- und Weiterbildung verortet, sondern auch strukturell stärker zwischen den Phasen der Religionslehrerbildung miteinander in Bezug gebracht werden. Simulation kann hier ein Weg sein, Studierende, Referendare, und erfahrene Lehrpersonen so zusammenzubringen, dass umfassende Habitusbildung angebahnt wird.

Kognitive und habituelle Aktivierung

Wenn Religionsunterricht in Bezug auf die Lernenden nicht selten als eher aktivierungsschwach (vgl. Englert u. a. 2014, 230) wahrgenommen wird, so könnte dem entgegengewirkt werden, wenn in der Religionslehrerbildung größerer Wert auf die Aktivierung gelegt wird. Diese Eigentätigkeit könnte mit Simulationen nicht nur kognitiv, sondern auch habituell erfolgen. Während simulationsbasierte Kompetenzentwicklung mit dem Fall direkt den Habitus in Verbindung bringt, ist der Bezug von Habitus und gedanklicher Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Theorien mit Hilfe von Theoriebausteinen, Erklärungsmustern und -zusammenhängen aus subjektiven Theorien, Professionstheorien, pädagogisch-psychologischen, fachwissenschaftlichen und religionsdidaktischen Theorien sowie der wissenschaftstheoretischen Aufklärungen dieser Zusammenhänge sicher weiter nachzugehen.

Theologische Profilierung

Unsere Fallbeispiele bezogen sich vornehmlich auf den Bereich der Kommunikation im Religionsunterricht. Diese vorwiegend formale Herangehensweise ist zunächst den Erfordernissen der Nachfrage von Studierenden, Referendarinnen und Referendaren und erfahrenen Lehrkräften geschuldet. Doch sind wir sicher, dass unter der Oberfläche eines allgemeinen Kommunikationsprozesses – wie es sich in unseren Beispielen an der ein oder anderen Stelle zeigte – sich inhaltliche Aspekte der Kommu-

nikation in den Vordergrund drängen werden. Deshalb scheint es notwendig, theologische Wissens- und Theorieelemente in Simulationen stärker in den Blick zu nehmen. Mit den Worten systematischer Theologie kann in Simulationen das Verhältnis von *fides quae* (= Glaubensinhalt) und *fides qua* (= Glaubensakt) thematisch werden, wenn und solange das theologische Profil innerhalb der Kommunikation in Simulationen gestärkt wird.

Simulation innerhalb von religionsdidaktischen Ansätzen und Theorien

Simulation scheint nicht einfach ein Ansatz neben anderen religionsdidaktischen Ansätzen und Theorien zu sein. Möglich und notwendig wäre es, Bezüge, Abgrenzungen und Vertiefungen im Blick auf bereits vorhandene Ansätze und Theorien zu diskutieren. Denkbar wäre neben performativen und literaturbezogenen religiösen Bildungsprozessen sicher auch unterschiedliche Bereiche der Katechese und nicht zuletzt den Elementarbereich miteinzubeziehen. Damit bleibt noch einiges zu tun.

Literatur

- Allemann-Ghionda, C./Terhart, E. (Hg.) 2006, Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. Ausbildung und Beruf (51. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik), Weinheim.
- Altrichter, H./Lobenwein, W. 1999, Forschendes Lernen in der Lehrerbildung? Erfahrungen mit reflektierenden Schulpraktika, in: Dirks, U./Hansmann, W. (Hg.), Reflexive Lehrerbildung, Weinheim, 169–196.
- Altrichter, H./Mayr, J. 2004, Forschung in der Lehrerbildung, in: Blömeke, S. u. a. (Hg.), Handbuch Lehrerbildung, Bad Heilbrunn u. a., 164–184.
- Altrichter, H./Posch, P. 1998, Lehrer erforschen ihren Unterricht, 3. bearb. Aufl., Bad Heilbrunn.
- Amann, C. 2012, Stegreifspiel, in: Wulff, H. J. (Hg.), Lexikon der Filmbegriffe, abrufbar unter: <http://filmlexikon.uni-kiel.de/index.php?action=lexikon&tag=det&id=7596> (20. 3. 2017).
- v. Ameln, F./Kramer, J. 2007, Organisationen in Bewegung bringen, Heidelberg.
- Ang-Stein, C. 2015, Interkulturelles Training. Systematisierung, Analyse und Konzeption einer Weiterbildung, Wiesbaden.
- Aristoteles 2003, Metaphysik, übers. u. eingel. v. Szlezák, T. A., Berlin.
- Baader, M. S. 2005, Erziehung als Erlösung. Transformationen des Religiösen in der Reformpädagogik, Weinheim/München.
- Badry, E./Knapp, R. 1999, Grundlagen und Grundfragen des Pädagogischen, in: dies./Buchka, M. (Hg.), Pädagogik. Grundlagen und Arbeitsfelder, 3. Aufl., Neuwied, 29–110.
- Baudrillard, J. 1978, Agonie des Realen, Berlin.
- Baudrillard, J. 1982, Der symbolische Tausch und der Tod, München.
- Bauer, K.-O. 2002, Kompetenzprofil LehrerIn, in: Otto, H.-U./Rauschenbach, T./Vogel, P. (Hg.), Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz, Opladen, 49–63.
- Baumert, J./Kunter, M. 2006, Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9 (4), 469–520.
- Baumert, J./Kunter, M. 2011, Das Kompetenzmodell von COACTIV, in: Kunter, M. u. a. (Hg.), Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV, Münster, 29–53.
- Baumfield, V. 2016, Etwas im Religionsunterricht bewegen: Zur Integration von Theorie und Praxis beim professionellen Lernen von Lehrkräften, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 68, 165–177.
- Beck, K./Krapp, A. 2006, Wissenschaftstheoretische Grundfragen der Pädagogischen Psychologie, in: Krapp, A./Weidenmann, B. (Hg.), Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch, 5. vollst. überarb. Aufl., Weinheim, 33–73.
- Becker, R. 2009, Wie können „bildungsferne“ Gruppen für ein Hochschulstudium gewonnen werden? Eine empirische Simulation mit Implikationen für die Steuerung des Bildungswesens, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 61, 563–593.

- Belardi, N. 2013, *Supervision. Grundlagen, Techniken, Perspektiven*, 4. aktual. Aufl., München.
- Benner, D. 2004, *Erziehung – Religion, Pädagogik – Theologie, Erziehungswissenschaft – Religionswissenschaft. Systematische Analysen zu pädagogischen, theologischen und religionspädagogischen Reflexionsformen und Forschungsdesideraten*, in: Groß, E. (Hg.), *Erziehungswissenschaft, Religion und Religionspädagogik*, Münster u. a., 11–50.
- Benner, D. u. a. 2007, *Ein Modell domänenspezifischer religiöser Kompetenz. Erste Ergebnisse aus dem DFG-Projekt RU-Bi-Qua*, in: ders. (Hg.), *Bildungsstandards. Instrumente zur Qualitätssicherung im Bildungswesen. Chancen und Grenzen – Beispiele und Perspektiven*, Paderborn u. a., 141–156.
- Blömeke, S. 2005, *Lehrerbildung – Lehrerhandeln – Schülerleistungen. Perspektiven nationaler und internationaler empirischer Bildungsforschung*, Berlin.
- Böhm, W. 1992, *Was heißt christlich erziehen? Fragen – Anstöße – Orientierungen*, Würzburg.
- Bourdieu, P. 1976, *Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyliischen Gesellschaft*, Frankfurt a. M.
- Bourdieu, P. 1982, *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*, Frankfurt a. M.
- Bourdieu, P. 2005, *Die verborgenen Mechanismen der Macht (Schriften zu Politik & Kultur 1)*, Hamburg.
- Bourdieu, P. 2013, *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*, 23. Aufl. (1. Aufl. 1982), Frankfurt a. M.
- Bourdieu, P./Wacquant, L. J. D. 1996, *Reflexive Anthropologie*. Frankfurt a. M.
- Braun, N./Saam, N. J. (Hg.) 2015, *Handbuch Modellbildung und Simulation in den Sozialwissenschaften*, Wiesbaden.
- Bromme, R. 1992, *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*, Bern.
- Bucher, A. A. 2003, *Überlegungen zu einer Metatheorie der Religionspädagogik*, in: *Religionspädagogische Beiträge* 51, 21–36.
- Burrichter, R. u. a. (Hg.) 2012, *Professionell Religion unterrichten. Ein Arbeitsbuch*, Stuttgart.
- Buttkewitz, U. 2002, *Das Problem der Simulation am Beispiel der Bekenntnisse des Hochstaplers Felix Krull und der Tagebücher Thomas Manns*, abrufbar unter: <http://www.thomasmann.de/sixcms/media.php/471/Diss.%20Das%20Problem%20der%20Simulation.pdf> (20.3.2017).
- Capaul, R./Ulrich, M. 2010, *Planspiel – Simulationsspiele für Unterricht und Training, Altstätten*.
- Combe, A./Helsper, W. 2002, *Professionalität*, in: Otto, H.-U./Rauschenbach, T./Vogel, P. (Hg.), *Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz*, Opladen, 29–48.
- Dann, H.-D./Humpert, W. 2002, *Das Konstanzer Trainingsmodell (KTM) – Grundlagen und neue Entwicklungen*, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 48 (2), 215–226.
- Darge, R. 1996, *Habitus per actus cognoscuntur. Die Erkenntnis des Habitus und die Funktion des moralischen Habitus im Aufbau der Handlung nach Thomas von Aquin*, Bonn.
- Dewe, B./Ferchhoff, W./Radtko, F.-O. 1992, *Das „Professionswissen“ von Pädagogen. Ein wissenschaftstheoretischer Rekonstruktionsversuch*, in: dies. (Hg.), *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern*, Opladen, 70–91.
- Dieterich, V.-J. 2015, *Die Entwicklung domänenspezifischer religiöser Stile. Konturen eines neuen Paradigmas in der Religionspädagogik*, in: *Religionspädagogische Beiträge* 73, 5–14.
- Dirks, U./Hansmann, W. 1999, *Reflexive Lehrerbildung. Fallstudien und Konzepte im Kontext berufsspezifischer Kernprobleme*, Weinheim.

- Ditton, H. 2013, Wer geht auf die Hauptschule? Primäre und sekundäre Effekte der sozialen Herkunft beim Übergang nach der Grundschule, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 16, 731–749.
- Donaldson, S./McConnell, M. 2015, Simulation as a Method for Theological and Philosophical Inquiry, in: *Theology and Science* 13 (3), 354–370.
- Dörnemann, H. 2012, Freundschaft. Die Erlösungslehre des Thomas von Aquin, Würzburg.
- Dressel, B. 2012, Performative Religionsdidaktik. Theologisch reflektierte Erschließung von Religion, in: ders./Klie, T./Kuhmlehn, M., *Unterrichtsdramaturgien. Fallstudien zur Performanz religiöser Bildung*, Stuttgart.
- Dreyfus, H.L./Dreyfus, S.E. 1986, Künstliche Intelligenz. Von den Grenzen der Denkmaschine und dem Wert der Intuition, Reinbek bei Hamburg.
- Dunkin, M.J./Biddle, B.J. 1974, *The Study of Teaching*, New York.
- Elsenbast, V. u. a. (Hg.) (2004). *Wissen klären – Bildung stärken. 50 Jahre Comenius-Institut*, Münster u. a.
- Englert, R. 1995, Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik, in: Ziebertz, H.-G./Simon, W. (Hg.), *Bilanz der Religionspädagogik*, Düsseldorf, 147–174.
- Englert, R. 2013, Religion gibt zu Denken. Eine Religionsdidaktik in 19 Lehrstücken, München.
- Englert, R./Hennecke, E./Kämmerling, M. 2014, *Innenansichten des Religionsunterrichts. Fallbeispiele – Analysen – Konsequenzen*, München.
- Erpenbeck, J./v. Rosenstiel, L. (Hg.) 2007, *Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis*, 2. Aufl., Stuttgart.
- Etzionie, A. 1969, *The Active Society*, New York.
- Feige, B. 2006, Rollenspiel, in: Arnold, K.-H./Sandfuchs, U./Wiechmann, J. (Hg.), *Handbuch Unterricht*, Bad Heilbrunn, 322–326.
- Fiedler, K./Freytag, P./Unkelbach, T. 2007, Pseudo-contingencies in a simulated classroom, in: *Journal of Personality and Social Psychology* 92, 665–677.
- Franz W./Helmke, A. 1997, Unterrichtsqualität und Leistungsentwicklung. Ergebnisse aus dem SCHOLASTIK-Projekt, in: Weinert, F.E./Helmke, A. (Hg.), *Entwicklung im Grundschulalter*, Weinheim, 226–252.
- Frenzel, G. 2003, Forschungshaltung oder Handlungskompetenz? Studierende im ersten Schulpraktikum, in: Obolenski, A./Meyer, H. (Hg.), *Forschendes Lernen*, Bad Heilbrunn, 227–242.
- Fried, L. 2002, *Pädagogisches Professionswissen und Schulentwicklung*, Weinheim.
- Fried, L. 2004, Polyvalenz und Professionalität, in: Blömeke, S. u. a. (Hg.), *Handbuch Lehrerbildung*, Bad Heilbrunn u. a., 232–242.
- Fürst, W. 1986, *Praktisch-theologische Urteilskraft. Auf dem Weg zu einer symbolisch-kritischen Methode der Praktischen Theologie*, Zürich u. a.
- Gadamer, H.-G. 1960, *Wahrheit und Methode*, Tübingen.
- Gärtner, C. 2015, Religionsunterricht – ein Auslaufmodell? Begründungen und Grundlagen religiöser Bildung in der Schule, Paderborn.
- Gennerich, C. 2013, Lebensweltbezug christlicher Dogmatik. Folgen und Herausforderungen, in: *Theo-Web (Zeitschrift für Religionspädagogik)* 12 (2), 112–121.
- Georges, K.E. 1998, *Ausführliches lateinisch-deutsches Handwörterbuch. Aus den Quellen zusammengetragen und mit besonderer Bezugnahme auf Synonymik und Antiquitäten unter Berücksichtigung der besten Hilfsmittel ausgearbeitet. Unveränderter Nachdruck der achten verbesserten und vermehrten Auflage, von Heinrich Georges, 2 Bände, Darmstadt (Reprint der Ausgabe Hannover: 1913/1918).*

- Giesecke, H. 2015, Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns, 12. überarb. Aufl., Weinheim/Basel.
- Glazer, N. 1974, *The Schools of the Minor Professions*, Minerva.
- Gleichinger, A./Vrachliotis, G. (Hg.) 2008, *Simulation. Presentation Technique and Cognitive Method*, Basel u. a.
- Glock, C. H. 1967, Über die Dimensionen der Religiosität, in: Matthes, J. (Hg.), *Kirche und Gesellschaft. Einführung in die Religionssoziologie I*, Reinbek bei Hamburg, 150–168.
- Goodwin, C. 1994, Professional Vision. *American Anthropologist* 96 (3), 606–633.
- Groebe, N./Scheele, B. (Hg.) 1988, *Dialog-Konsens-Methoden zur Rekonstruktion subjektiver Theorien*, Tübingen.
- Groebe, N. u. a. 1988, *Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjektes*, Tübingen.
- Groß, E. (Hg.) 2004, *Erziehungswissenschaft, Religion und Religionspädagogik*, Münster u. a.
- Großbrahm, N. u. a. 2015, Szenisches Spiel im Lehramtsstudium. Ein Projektbericht, in: *Schulpädagogik heute* 12, 1–11, abrufbar unter: http://www.schulpaedagogik-heute.de/coming/Archiv/SHHeft12/07_ausserthematiscHePraxis/07_01.pdf (20. 3. 2017).
- Grümme, B. 2016, Ein Desiderat der Religionslehrerforschung, in: *Katechetische Blätter* 141, 136–142.
- Grunder, H.-U. 2016, Das Bild der Lehrkraft und dessen Impulse für die Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern. In: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 68, 178–190.
- Hartmann, S. 1995, Simulation, in: Mittelstraß, J. (Hg.), *Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie* 3, Stuttgart/Weimar, 807–809.
- Hattie, J. 2014, Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning for Teachers“, besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer, Baltmannsweiler.
- Hattie, J./Zierer, K. 2016, *Kenne deinen Einfluss! „Visible Learning“ für die Unterrichtspraxis*, Baltmannsweiler.
- Havers, N./Toepell, S. 2002, Trainingsverfahren für die Lehrerbildung im deutschen Sprachraum, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 48 (2), 174–193.
- Heil, S. 2006, *Strukturprinzipien religionspädagogischer Professionalität*, Münster u. a.
- Heil, S. 2011, *Religionspädagogische Professionalität von Religionslehrerinnen und Religionslehrern. Eine qualitativ-empirische Studie zu Schlussmodi, Kompetenzen und Interaktionsmustern im Unterricht*, in: Ziebertz, H.-G. (Hg.), *Praktische Theologie – empirisch. Methoden, Ergebnisse und Nutzen*, Berlin, 215–235.
- Heil, S. 2012, Abduktive Korrelation – Weiterentwicklung der Korrelationsdidaktik, in: Grümme, B./Lenhard, H./Pirner, M. L. (Hg.), *Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik. Ein Arbeitsbuch*, Stuttgart, 55–67.
- Heil, S. 2013a, *Religionsunterricht professionell planen, durchführen und reflektieren. Ein Leitfaden für Studium und Praxis*, Stuttgart u. a.
- Heil, S. 2013b, Weiterentwicklung des Habitusmodells im professionellen religionspädagogischen Handeln. Ein neues Konzept religionspädagogischer Professionalität und Professionalisierung, in: *Religionspädagogische Beiträge* 70, 43–55.
- Heil, S. 2015, Kompetenzorientierung im Religionsunterricht. Begriff-Lehrplanstruktur-Didaktik, in: *RU-Kurier* 45, 4–12.
- Heil, S. 2016a, Art. Habitus, in: *WiReLex*, abrufbar unter: [https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100196/\(20.3.2017\)](https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100196/(20.3.2017)).
- Heil, S. 2016b, Der professionelle Habitus von Religionslehrerinnen und Religionslehrern, in: *RU-Kurier* 47, 8–15.

- Heil, S. 2016c, Der professionelle Habitus von Religionslehrerinnen und Religionslehrern an Katholischen Schulen. Religionspädagogisch-empirische Zugänge vor dem Hintergrund von „Gravissimum Educationis“, in: Franz, T./Heil, S. (Hg.) 2016, Über Schule reden. Zum Profil Katholischer Schulen in der Diözese Würzburg, Würzburg, 44–66.
- Heil, S. 2017, Grundlagen des LehrplanPlus für den Religionsunterricht. Kompetenzbegriff – Lehrplanstruktur – religionspädagogische Konsequenzen, in: Heil, S. (Hg.), Kompetenzorientiert Religion unterrichten in der 5. Jahrgangsstufe. Grundlagen und Arbeitshilfen zum LehrplanPlus, Würzburg, i. E. b.
- Heil, S./Faust-Siehl, G. 2000, Universitäre Lehrerbildung und pädagogische Professionalität im Spiegel von Lehrenden. Eine qualitative empirische Untersuchung, Weinheim.
- Heil, S./Riegger, M. 2016, Schule trainieren?! Bildung des professionellen religionspädagogischen Habitus durch Simulation schulischer Situationen, in: RU-Kurier 48, 62–67.
- Heil, S./Ziebertz, H.-G. 2004, Teacher Professionalism in Religious Education, in: Journal of Empirical Theology 17 (2), 217–237.
- Heil, S./Ziebertz, H.-G. 2005, Professionstypischer Habitus als Leitkonzept in der Lehrerbildung, in: Ziebertz, H.-G. u. a., Religionslehrerbildung an der Universität. Profession-Religion-Habitus, Münster u. a., 41–64.
- Heil, S./Ziebertz, H.-G. 2010, Professionalisierung von Religionslehrerinnen und Religionslehrern, in: Hilger, G./Leimgruber, S./Ziebertz, H.-G., Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung, und Beruf, München, 577–585.
- Heimlich, U. 2015, Einführung in die Spielpädagogik, 3. aktual. u. erweit. Aufl., Bad Heilbrunn.
- Helmke, A. 2003, Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern, Seelze.
- Helsper, W. 2001, Praxis und Reflexion – die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers, in: Journal für LehrerInnenbildung 1 (3), Innsbruck/Wien/München, 7–15.
- Helsper, W. 2007, Eine Antwort auf Jürgen Baumerts und Mareike Kunters Kritik am strukturtheoretischen Professionsansatz, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 10 (4), 567–579.
- Hergert, F. 2013, Kompetenzorientiert lernen durch Lernaufgaben, in: Biesinger, A. u. a. (Hg.), Gott – Bildung – Arbeit. Zukunft des Berufsschulreligionsunterrichts, Münster, 119–130.
- Hericks, U. 2004, Verzahnung der Phasen der Lehrerbildung, in: Blömeke, S. u. a. (Hg.), Handbuch Lehrerbildung, Bad Heilbrunn u. a., 301–311.
- Hilger, G. 2014, Religionslehrer/in-Sein – zwischen Glaubens-, Lebenshilfe und Lernfach, in: ders. u. a., Religionsdidaktik Grundschule. Handbuch für die Praxis des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts, überarb. Neuausgabe, München/Stuttgart, 134–150.
- Hofmann, R. 2008, Religionspädagogische Kompetenz. Eine empirisch-explorative Studie zur Evaluation religionspädagogischer Kompetenz von ReligionslehrerInnen, Hamburg.
- Horn, K.-P. 2016, Profession, Professionalisierung, Professionalität, Professionalismus – Historische und systematische Anmerkungen am Beispiel der deutschen Lehrerbildung, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 68, 153–164.
- Idel, T.-S./Reh, S./Rabenstein, K. 2014, Pädagogische Ordnungen als Fall. Fallarbeit und Professionalisierung aus praxistheoretischer Sicht, in: Pieper, I. u. a. (Hg.), Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung, Wiesbaden, 75–88.
- Jendorff, B. 2001, Kursus zur Verbesserung des Lehrerverhaltens angehender Religionslehrer und -lehrerinnen, in: Religionspädagogische Beiträge 47, 99–110.
- Jonietz, D./Timpf, S. 2013, An Affordance-Based Simulation Framework for Assessing Spatial Suitability. In: Tenbrink, T. u. a. (Hg.), Spatial Information Theory – 11th International

- Conference, COSIT 2013, Scarborough, UK, Lecture Notes in Computer Science 8116, Berlin u. a., 169–184.
- Kalloch, C./Leimgruber, S./Schwab, U. 2010, Lehrbuch der Religionsdidaktik, 2. Aufl., Freiburg i. Br.
- Kant, I. 2003, Kritik der reinen Vernunft (KrV), hg. v. Jens Timmermann, Hamburg.
- Kant, I. 2003, Kritik der Urteilskraft (KdU), hg. v. Heiner F. Klemme, Hamburg.
- Kaufmann, H. B. u. a. 1991, Kontinuität und Traditionsbrüche in der Pädagogik. Ein Gespräch zwischen den Generationen, Weinheim/Basel.
- Kelle, U./Kluge, S. 2010, Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung, 2. Aufl., Opladen.
- Kindermann, K./Riegel, U. 2016, Subjektive Theorien von Lehrpersonen. Variationen und methodische Modifikationen eines Forschungsprogramms, in: Forum: Qualitative Sozialforschung 17 (2), Art. 1, abrufbar unter: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/2486/3970> (20. 3. 2017).
- Kliemann, P./Schweitzer, F. 2007, Religion Unterrichten Lernen. Zwölf Fallbeispiele, Neukirchen-Vluyn.
- Klippert, H. 2012, Heterogenität im Klassenzimmer. Wie Lehrkräfte effektiv und zeitsparend damit umgehen können, 3. Aufl., Weinheim/Basel.
- Kliss, O. 2009, Das Spiel als bildungstheoretische Dimension der Religionspädagogik, Göttingen.
- Kluge, F. 1995, Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache, 23. Aufl., Berlin u. a.
- Knigge, M. u. a. 2013, Eine neue Methode zur Untersuchung von Mikroprozessen in Lernzyklen: Eine Videostudie unter Berücksichtigung von kognitiven Grundfähigkeiten und Zielorientierungen, in: Gruppendynamik und Organisationsberatung 44, 277–299.
- Kolbe, F.-U. 2004, Verhältnis von Wissen und Handeln, in: Blömeke, S. u. a. (Hg.). Handbuch Lehrerbildung, Bad Heilbrunn u. a., 206–232.
- Konnersmann, R. 1995, Spiegel, in: Ritter, J./Gründer, K. (Hg.). Historisches Wörterbuch der Philosophie, Darmstadt, 1379–1383.
- Kováčová, M. 2010, Komparative Evaluation kulturspezifischer didaktischer und erfahrungsorientierter interkulturelle Trainings, Frankfurt a. M.
- Krais, B./Gebauer, G. 2002, Habitus, Bielefeld.
- Kramis, J. 1991, Eine Kombination mit hoher Effektivität: Microteaching – Reflective Teaching – Unterrichtsbeobachtung, in: Unterrichtswissenschaft 19, 260–277.
- Kriz, W. C. (Hg.) 2011, Planspiele für die Personalentwicklung. Wandel und Kontinuität in Organisationen, Berlin.
- Kriz, W. C. 2012, Die Wirklichkeit spielen. Gaming Simulation in der Organisationsberatung, in: Gsöllpointner, K. (Hg.), Medien in der Beratung. Wien, abrufbar unter: <https://riva-online.com/wp-content/uploads/2012/11/Kriz-Die-Wirklichkeit-spielen.pdf> (20. 3. 2017).
- Kropač, U./Langenhorst, G. (Hg.) 2012, Religionsunterricht und der Bildungsauftrag der öffentlichen Schulen. Begründung und Perspektiven des Schulfaches Religion, Babenhausen.
- Kunsmann, J. 2002, Religion und Bildung. Zur ästhetischen Signatur religiöser Bildungsprozesse, Gütersloh/Freiburg i. Br.
- Lämmermann, G. 1991, Grundriss der Religionsdidaktik, Stuttgart u. a.
- Langenhorst, G. 2014, Kinder brauchen Religion. Orientierung für Erziehung und Bildung, Freiburg i. B.
- Langewand, A. 2004, Theorie und Praxis, in: Benner, D./Oelkers, J. (Hg.), Historisches Wörterbuch der Pädagogik, Darmstadt, 1016–1030.

- Lenger, A./Schneickert, C./Schumacher, F. 2013, Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus, in: Lenger, A./Schneickert, C./Schumacher, F. (Hg.), Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven, Wiesbaden, 13–41.
- Lenger, A./Schneickert, C./Schumacher, F. (Hg.) 2013, Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven, Wiesbaden.
- Lenhard, J. 2015, Mit allem rechnen – zur Philosophie der Computersimulation. Berlin/Boston.
- Lindner, H. 2012, Kompetenzorientierte Fachdidaktik Religion. Praxishandbuch für Studium und Referendariat, Stuttgart.
- Lindner, K. 2015, Lehrkraft, Rolle. Art. Habitus, in: WiReLex; abrufbar unter: [https://www.bibelwissenschaft.de/de/stichwort/100088/\(20.3.2017\)](https://www.bibelwissenschaft.de/de/stichwort/100088/(20.3.2017)).
- Lipowsky, F. 2006, Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler, in: Allemann-Ghionda, C./Terhart, E. (Hg.), Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. Ausbildung und Beruf (51. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik), Weinheim, 47–70.
- Luhmann, N. 1993, Theoretische und praktische Probleme der anwendungsbezogenen Wissenschaften, in: ders., Soziologische Aufklärung 3: Soziales System, Gesellschaft, Organisation, Opladen, 312–334.
- Mahr, B. 2008, Ein Modell des Modellseins. Ein Beitrag zur Aufklärung des Modellbegriffs, in: Dirks, U./Knobloch, E. (Hg.), Modelle, Frankfurt a. M., 187–218; abrufbar unter: http://www.uni-münster.de/imperia/md/content/grk_litform/internebereich/veranstaltungen/2014sose/die_aufklaerung_des_modellebegriffs.pdf (20.3.2017).
- März, F. 1988, Klassiker christlicher Erziehung, München.
- Mayer, H. 1995, Unterrichtsmethoden. 2: Praxisband, 7. Aufl., Frankfurt a. M.
- Mendl, H. 2007, Praxis – Gegenstand, Ort und Ziel religionspädagogischer Theorie. Einige Klärungen zur Bedeutung von Praxis für die Religionspädagogik, in: Katechetische Blätter 132 (3), 208–215.
- Mendl, H. 2011, Religionsdidaktik kompakt. Für Studium, Prüfung und Beruf, München.
- Mendl, H. 2013, Religion erleben. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht, 3. Aufl., München.
- Mendl, H. 2015, Kompetenzen, religionspädagogische, in: WiReLex, abrufbar unter: [https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100086/\(20.3.2017\)](https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100086/(20.3.2017)).
- Mendl, H. 2016a, Helden, Novizen, Zeugen? Beziehungsfähigkeit und Reflexivität als Basiskompetenzen von Religionslehrenden, in: Religionspädagogische Beiträge 74, 81–92.
- Mendl, H. 2016b, Eine kurze Geschichte des Performativen – ein kritischer Literaturbericht, in: ders. (Hg.), Religion zeigen – Religion erleben – Religion verstehen. Ein Studienbuch zum Performativen Religionsunterricht, Stuttgart, 10–49.
- Messmer, R. 2014, Denken Lehrpersonen anders als Didaktiker/innen schreiben?, in: Pieper, I. u. a. (Hg.), Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung, Wiesbaden, 59–74.
- Meyer, H. 1997, Schulpädagogik. Bd. 1. Berlin.
- Meyer, H. 2003, Skizze eines Stufenmodells zur Analyse von Forschungskompetenz, in: Obolenski, A./Meyer, H. (Hg.), Forschendes Lernen, Bad Heilbrunn, 99–115.
- Mischo, C./Rieß, W. 2008, Förderung systemischen Denkens im Bereich von Ökologie und Nachhaltigkeit, in: Unterrichtswissenschaft 36, 346–364.
- Moreno, J. L. 1923, Stegreiftheater, Berlin.
- Müller, B./Schafhausen, H. 2008, Szenisches Lernen. Texte und Theater im Deutschunterricht, Paderborn.

- Nassehi, A. 2015, *Die letzte Stunde der Wahrheit*. Hamburg.
- Negele, M. 2017, *Masken* (im Erscheinen).
- Nelles, M. 2015, Der Ehekonsens, in: Haering, S. u. a. (Hg.), *Handbuch des katholischen Kirchenrechts*, 3. Aufl., 1315–1337.
- Nittel, D. 2000, *Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung*, Bielefeld.
- O'Reilly, C./Arnold, M. 2005, *Interkulturelles Training in Deutschland. Theoretische Grundlagen, Zukunftsperspektiven und eine annotierte Literatursammlung*. Frankfurt a. M./London.
- Oberkampff, W. L./Roy, C. J. 2010, *Verification and Validation in Scientific Computing*, New York.
- Oelkers, J. 1984, Theorie und Praxis? Eine Analyse grundlegender Modellvorstellungen pädagogischer Wirksamkeit, in: *Neue Sammlung* 24, 19–39.
- Oelkers, J. 2007, Praxisbezug: Eine Formel ohne Gehalt?, in: Flammeyer, D./Rotermund, M. (Hg.), *Mehr Praxis in der Lehrerbildung – aber wie? Möglichkeiten zur Verbesserung und Evaluation*, Leipzig, 8–31.
- Oelkers, J./Osterwalder, F./Tenorth, H.-E. 2003, Pädagogik im Kontext von Religion und Theologie, in: dies. (Hg.), *Das verdrängte Erbe. Pädagogik im Kontext von Religion und Theologie*, Weinheim/Basel, 7–17.
- Oerter, R. 2011, *Psychologie des Spiels. Ein handlungstheoretischer Ansatz*, 2. Aufl. der Neuausgabe, Weinheim.
- Overmann, U. 1996, Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionellen Handelns, in: Combe, A./Helsper, W. (Hg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*, Frankfurt a. M., 70–182.
- Overmann, U. 1998, Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit am Beispiel pädagogischen Handelns, Ms.
- Ohlhaver, F./Wernet, A. 1999, Zwischen Pädagogik und Erziehungswissenschaft: Ansätze zur systematischen Begründung eines interpretativ-fallanalytischen Vorgehens in der Lehrerbildung, in: Ohlhaver, F./Wernet, A. (Hg.), *Schulforschung Fallanalyse Lehrerbildung. Diskussionen am Fall*, Opladen.
- Op't Eynde, P./de Corte, E./Verschaffel, L. 2002, Framing students' mathematics-related beliefs: A quest for conceptual clarity and a comprehensive categorization, in: Leder, G./Pehkonen, E./Toerner, G. (Hg.), *Beliefs – a hidden variable in mathematics education?*, Dordrecht, 13–38.
- Ophardt, D./Piwowar, V./Thiel, F. 2014, Unterrichtsentwicklung im Bereich Klassenmanagement. Welche Rolle spielen simulations- und videobasierte Lerngelegenheiten für Reflexion und Transfer?, in: *Engagement* 32 (49), 263–271.
- Perrig, W. J. 1996, Implizites Lernen, in: Hoffmann, J./Kintsch, W. (Hg.), *Enzyklopädie der Psychologie. Lernen*, Bd. 7, Göttingen, 203–234.
- Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland 2000*, Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission, hg. v. E. Terhart, Weinheim/Basel.
- Peterßen, W. H. 2001, *Lehrbuch Allgemeine Didaktik*, 6. völlig veränd., aktual. u. stark erweit. Aufl., München.
- Peukert, H. 2004, Erziehungswissenschaft – Religionswissenschaft – Theologie – Religionspädagogik. Eine spannungsgeladene Konstellation unter den Herausforderungen einer geschichtlich neuartigen Situation, in: Groß, E. (Hg.), *Erziehungswissenschaft, Religion und Religionspädagogik*, Münster, 51–91.
- Pieper, I. u. a. (Hg.) 2014, *Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung*, Wiesbaden.

- Pierker, V. 2016, Lernen mit der eigenen Biografie in der Religionslehrerbildung. Theoretische Aspekte, in: Religionspädagogische Beiträge 74, 56–67.
- Pirner, M.L. 2013, Religiosität und Lehrerprofessionalität. Ein Literaturbericht zu einem vernachlässigten Forschungsfeld, in: Zeitschrift für Pädagogik 59 (2), 201–218.
- Pirner, M.L. 2015, Professionsforschung, in: WiReLex, abrufbar unter: [https://www.bibelwissenschaft.de/de/stichwort/100007/\(20.3.2017\)](https://www.bibelwissenschaft.de/de/stichwort/100007/(20.3.2017)).
- Pirner, M.L./Scheunpflug, A./Kröner, S. 2016, Religiosität und Professionalität von (Religions-)Lehrerinnen und Lehrern. Einblicke in eine Forschungswerkstatt, in: Religionspädagogische Beiträge 74, 81–92.
- Platons Höhlengleichnis 2005, Das Siebte Buch der Politeia (übers., erläut. u. hg. v. Rehn, R.), Mainz.
- Porzelt, B. 2013, Grundlegung religiöses Lernen. Eine problemorientierte Einführung in die Religionspädagogik, 2. Aufl., Bad Heilbrunn.
- Radtke, F.-O. (Hg.) 1999, Lehrerbildung an der Universität. Zur Wissensbasis pädagogischer Professionalität, Frankfurt a. M.
- Rambow, R./Bromme, R. 2000, Was Schöns „reflective practitioner“ durch die Kommunikation mit Laien lernen könnte, in: Neuweg, G. H. (Hg.). Wissen, Können, Reflexion. Ausgewählte Verhältnisbestimmungen, Innsbruck, 245–263.
- Reh, S. 2005, Die Begründung von Standards in der Lehrerbildung. Theoretische Perspektiven und Kritik, in: Zeitschrift für Pädagogik 51, 259–265.
- Reichert, J. 2014, Die Fallanalyse als soziale Praxis der Lehrerbildung, in: Pieper, I. u. a. (Hg.), Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung, Wiesbaden, 19–35.
- Reis, O. 2014, Systematische Theologie für eine kompetenzorientierte Religionslehrer/innenbildung. Ein Lehrmodell und seine kompetenzdiagnostische Auswertung im Rahmen der Studienreform (=Theologie und Hochschuldidaktik 4), Münster.
- Resch, M. 2013, What's the Result? – Thoughts of a Center Director on Simulation, in: Durán, J.M./Arnold, E. (Hg.), Computer Simulations and the Changing Face of Scientific Experimentation. Newcastle, 233 – 246.
- Resch, M. u. a. 2014, Sustained Simulation Performance, Berlin/Heidelberg/New York.
- Reuber, E. 2004, Praxiswissen Religionsunterricht. Ein Leitaden für die Ausbildung in Praktikum und Referendariat, Donauwörth.
- Reusser, K./Pauli, C./Elmer, A. 2011, Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern, in: Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hg.), Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf, Münster, 478–495.
- Riegger, M. 2002, Erfahrung und Glaube ins Spiel bringen. Das Sozialtherapeutische Rollenspiel als Methode erfahrungsbezogenen Glauben-Lernens, Stuttgart u. a.
- Riegger, M. 2003, Himmelsvorstellungen fälle nicht vom Himmel! Ein Beitrag zur religionsdidaktischen Arbeit mit Fallgeschichten an der Hochschule, in: Schreiber, S./Siemons, S. (Hg.). Das Jenseits. Perspektiven christlicher Theologie, Darmstadt, 253–278.
- Riegger, M. 2005, Planung und Gestaltung von Religionsunterricht konkret. Elementarisierung umgesetzt anhand der Gleichniserzählung vom barmherzigen Vater und seinen zwei Söhnen für die 3. und 7. Jahrgangsstufe, Donauwörth.
- Riegger, M. 2008, Kommunikation des Glaubens. Interreligiöser Lernprozess Christen – Muslime, München.
- Riegger, M. 2009, Theorien der schulischen Praxis. Zur kooperativen Vernetzung von Universität und Schule – exemplarisch verdeutlicht an schulpraktischen Studien, in: Religionspädagogische Beiträge 63, 56–73.

- Riegger, M. 2012a, Kompetenz statt trüges, theologisches Wissen!? Religiöse Kompetenzen für den Religionsunterricht modellieren auf der Basis eines Kompetenzstrukturmodells, in: *Münchner Theologische Zeitschrift* 63 (1), 25–36.
- Riegger, M. 2012b, Qualität religiöser Bildungsprozesse an der öffentlichen Schule. Zwölf Merkmale zum besseren Gelingen, in: Kropač, U./Langenhorst, G. (Hg.), *Religionsunterricht und der Bildungsauftrag der öffentlichen Schulen*, Babenhausen, 160–176.
- Riegger, M. 2012c, Persönlichkeit von Religionslehrerinnen und Religionslehrern. Religionspädagogische Professionalität durch biografische Selbstreflexion, in: *Theologische Quartalschrift* 192 (1), 67–92.
- Riegger, M. 2013a, Performantiv lernen im Religionsunterricht. Veranschaulicht für die Sekundarstufe I am Beispiel ‚Himmel‘. Materialbrief RU Sekundarstufe 2, in: *Katechetische Blätter* 138 (3).
- Riegger, M. 2013b, Interreligiöses Lehren und Lernen im Theologiestudium. Die Konzeption der Graduate Theological Union (GTU), in: *Keryks (Religionspädagogisches Forum)* 11/12, 311–322.
- Riegger, M. 2015a, Religionspädagogische Ethnografie und Komparative Theologie, in: Burrichter, R. u. a. (Hg.), *Komparative Theologie: Herausforderung für die Religionspädagogik. Perspektiven zukunftsfähigen interreligiösen Lernens*, Paderborn, 49–69.
- Riegger, M. 2015b, Szenisch Transformative Reflexion, in: *Transformationen (Pastoralpsychologische Wertstattberichte)* 23, 115–144.
- Riegger, M. 2016, Erfahrung, in: *WiReLex*, abrufbar unter: [https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100193/\(20.3.2017\)](https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100193/(20.3.2017)).
- Rohde, U. 2015, *Kirchenrecht*, Stuttgart u. a.
- Röller, N. 1995, Simulation, in: Ritter, J./Gründer, K. (Hg.), *Wörterbuch der philosophischen Begriffe* 9, völlig neu bearb. Ausg., Darmstadt, 795–797.
- Rombach, H. 1979, Wissenschaft und Wissenschaftstheorie, in: ders. (Hg.), *Wissenschaftstheorie*. Bd. 1. Probleme und Positionen der Wissenschaftstheorie, 2. Aufl., Freiburg i. B., 9–11.
- Rössler, D. 1994, *Grundriss der Praktischen Theologie*, 2. erweit. Aufl., Berlin/New York.
- Roose, H. 2006, Performativer Religionsunterricht zwischen Performance und Performativität, in: *Loccumer Pelikan* 3, 110–115.
- Sajak, C. P. (Hg.) 2012, *Religionsunterricht kompetenzorientiert. Beiträge aus fachdidaktischer Forschung*, Paderborn.
- Schäffter, O. 2001, Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung, Hohengehren.
- Schambeck, M. 2013, Zum Verständnis und Geschäft der Religionspädagogik. In: *Religionspädagogische Beiträge* 70, 91–103.
- Scheller, I. 1998, *Szenisches Spiel. Handbuch für die pädagogische Praxis*, Berlin.
- Schmid-Jenny, A. 1995, *Glaube und Erziehung. Zu Verlust und Wiedergewinnung der religiösen Fragestellung in der Pädagogik*, Würzburg.
- Schockenhoff, E. 2007, *Grundlegung der Ethik. Ein theologischer Entwurf*, Freiburg i. Br.
- Schoenfeld, A. H. 2000, Models of the teaching process, in: *Journal of Mathematical Behavior* 18, 243–261.
- Schön, D. A. 2000, *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*, Aldershot.
- Schröer, C. 2009, Art. Habitus, in: *Lexikon für Theologie und Kirche* 4, Freiburg i. Br., 1127–1129.
- Schultz, J.-H. u. a. 2007, Einsatz von Simulationspatienten im Kommunikations- und Interaktionstraining für Medizinerinnen und Mediziner (Medi-KIT): Bedarfsanalyse – Training – Perspektiven, in: *Gruppendynamik und Organisationsberatung* 38, 7–23.

- Schulz v. Thun, F. 1981, *Miteinander reden 1. Störungen und Klärungen. Allgemeine Psychologie der Kommunikation*, Reinbek bei Hamburg.
- Schulz v. Thun, F./Zach, K./Zoller, K. 2012, *Miteinander reden von A bis Z. Lexikon der Kommunikationspsychologie*, Reinbek bei Hamburg.
- Schurz, G. 2006, *Einführung in die Wissenschaftstheorie*, Darmstadt.
- Schütze, F. 1996, Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen: Ihre Auswirkung auf die Paradoxien des professionellen Handelns, in: Combe, A./Helsper, W. (Hg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*, Frankfurt a.M., 183–275.
- Schwab, U. 2012, Lieben und Arbeiten. Grundzüge einer theologisch fundierten Bildungstheorie, in: Kropač, U./Langenhorst, G. (Hg.), *Religionsunterricht und der Bildungsauftrag der öffentlichen Schulen. Begründung und Perspektiven des Schulfaches Religion*, Badenhausen, 40–54.
- Schweitzer, F. 2002, Religionspädagogik – Begriff und wissenschaftstheoretische Grundlagen, in: Bitter, G. u. a. (Hg.), *Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe*, München, 46–49.
- Schweitzer, F. 2003a, *Pädagogik und Religion. Eine Einführung*, Stuttgart u. a.
- Schweitzer, F. 2003b, Was ist und was will Kindertheologie?, in: Bucher, A. A. (Hg.), „Im Himmelreich ist keiner sauer“. *Kinder als Exegeten (Jahrbuch für Kindertheologie 2)*, Stuttgart, 9–18.
- Schweitzer, F. 2006, Die religiöse Dimension der wissenschaftlichen Pädagogik in der Pluralität – Traditionen, Herausforderungen, Lösungsmodelle, in: Ziebertz, H.-G./Schmidt, G. R. (Hg.), *Religion in der Allgemeinen Pädagogik. Von der Religion als Grundlegung bis zu ihrer Bestreitung*, Freiburg/Gütersloh, 88–99.
- Schweitzer, F. 2007, Pädagogik, in: Gräb, W./Weyel, B. (Hg.), *Handbuch Praktische Theologie*, Gütersloh, 760–769.
- Seefried, E. 2015, *Zukünfte. Aufstieg und Krise der Zukunftsforschung, 1945–1980*, Berlin.
- Seiffert, H. 2001, *Einführung in die Wissenschaftstheorie 3*, 3. Aufl., München.
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.) 2011, *Kirchliche Anforderungen an die Religionslehrerbildung (Die Deutschen Bischöfe 93)*, Bonn, abrufbar unter: http://www.dbk-shop.de/media/files_public/nhypooee/DBK_1193.pdf (20. 3. 2017).
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hg.) 2014, *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16. 12. 2004 i. d. F. vom 12. 6. 2014*, abrufbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf (20. 3. 2017).
- Sherin, M. G./van Es, E. A. 2009, Effects of Video Club Participation on Teachers' Professional Vision, in: *Journal of Teacher Education* 60, 20–37.
- Short, T. 2015, *Simulation theory. A psychological and philosophical consideration*. London/ New York.
- Shulman, L. S. 1986, Those who understand. Knowledge growth in teaching, in: *Educational Research* 15 (2), 4–14.
- Shulman, L. S. 1987, Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review* 57, 1–22.
- Simojoki, H. u. a. 2016, Die Professionalisierung des Religionslehrerberufs als Aufgabe und Gegenstand religionspädagogischer Forschung. Historische und systematische Perspektiven, in: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 68, 135–152.

- Snyder, J. R. 2009, *Dissimulation and the Culture of Secrecy in Early Modern Europe*, Berkeley u. a.
- Städli, C. u. a. 2013, *Kompetenzorientiert unterrichten – Das AVIVA©-Modell*, 2. Aufl., Bern.
- Standfest, C./Köller, O./Scheunpflug, A. 2005, *Leben – Lernen – Glauben. Zur Qualität evangelischer Schulen. Eine empirische Untersuchung über die Leistungsfähigkeit von Schulen in evangelischer Trägerschaft*, Münster u. a.
- Steffensky, M. u. a. 2015, *Professional vision of classroom management and learning support in science classrooms – does professional vision differ across general and content-specific classroom interactions?*, in: *International Journal of Science and Mathematics Education*.
- Stichweh, R. 1984, *Zur Entstehung des modernen Systems wissenschaftlicher Disziplinen*, in: ders. (Hg.), *Zur Entstehung des modernen Systems wissenschaftlicher Disziplinen*, Frankfurt a. M., 7–93.
- Stichweh, R. 1994, *Wissenschaft, Universität, Profession. Soziologische Analysen*, Frankfurt a. M.
- Stögbauer, E. 2014, *Religionsunterricht – ein Fach, das Kinder mögen: Empirische Befunde*, in: Hilger, G. u. a., *Religionsdidaktik Grundschule. Handbuch für die Praxis des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts*, München/Stuttgart, 53–66.
- Strübing, J. 2014, *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatischen Forschungsstils*, 3. Aufl., Wiesbaden.
- Strunz, K. 1970, *Intuition*, in: Horney, W. u. a. (Hg.), *Pädagogisches Lexikon*, Bd. 1, Gütersloh u. a., 1345.
- Stürmer, K./Seidel, T./Schäfer, S. 2013, *Änderung der professionellen Sicht im Kontext von Praxis. Die professionelle Sicht von Lehrern in der Ausbildung ändert sich aufgrund praktischer Erfahrung. Ein video-basierter Ansatz in der universitären Lehrerbildung*, in: *Gruppendynamik und Organisationsberatung* 44, 339–355.
- Südkamp, A./Möller, J./Pohlmann, B. 2008, *Der Simulierte Klassenraum. Eine experimentelle Untersuchung zur diagnostischen Kompetenz*, in: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 22, 261–276.
- Tenorth, H.-E. 2006, *Professionalität im Lehrerberuf. Ratlosigkeit der Theorie, gelingende Praxis*, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9 (4), 580–597.
- Terhart, E. 2004, *Struktur und Organisation der Lehrerbildung in Deutschland*, in: Blömeke, S. u. a. (Hg.), *Handbuch Lehrerbildung*, Bad Heilbrunn u. a., 37–59.
- Terhart, E. 2005, *„Pädagogische Qualität, Professionalisierung und Lehrerarbeit.“*, in: *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 81 (2), 79–97.
- Terhart, E. 2011, *„Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen.“*, in: Helsper, W./Tippelt, R. (Hg.), *Pädagogische Professionalität*, Weinheim, 202–224.
- Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hg.) 2014, *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*, 2. Aufl., Münster.
- Thomas von Aquin 1933ff, *Summa Theologica*, übers. u. komment. v. Dominikanern und Benediktinern Deutschlands und Österreichs, hg. v. d. Albertus-Magnus-Akademie Wahlberg bei Köln, Heidelberg/Salzburg.
- Tschamler, H. 1996, *Wissenschaftstheorie. Eine Einführung für Pädagogen*, 3. erweit. u. überarb. Aufl., Bad Heilbrunn.
- Van Es, E. A./Sherin, M. G. 2008, *Mathematics teachers' „learning to notice“ in the context of a video club. Teaching and Teacher Education* 24, 244–276.
- Verein Deutscher Ingenieure (VDI) 2016, *Richtlinie 3633, Blatt 1*, Berlin, abrufbar unter: http://www.vdi.eu/uploads/tx_vdirili/pdf/2355840.pdf (20.3.2017).

- Vogel, I. C. (Hg.) 2013, Kommunikation in der Schule, Regensburg.
- Wagner, H. J. 1998, Eine Theorie pädagogischer Professionalität, Weinheim.
- Wahl, D. 1991, Handeln unter Druck. Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern. Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern, Weinheim.
- Watzlawick, P./Beavin, J. B./Jackson, D. D. 2011, Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien, 12. Aufl., Bern.
- Wedding, M. 2013, Wer Visionen hat, muss nicht zum Arzt! Sechs Argumente, warum Supervision für Religionslehrerinnen von Vorteil ist, in: Katechetische Blätter 138, 18–22.
- Weinert, F. E. 2001, Concept of Competence: A Conceptual Clarification, in: Rychen, S./Salganik, L. H. (Hg.), Defining and Selecting Key Competencies, Seattle u. a., 43–65.
- Weinert, F. E. 2014, Vergleichende Leistungsmessungen in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit, in: Weinert, F. E. (Hg.), Leistungsmessungen in Schulen, 3. Aufl., Weinheim/Basel, 17–31.
- Weniger, E. 1990, Theorie und Praxis in der Erziehung (Erstveröffentlichung 1929), in: ders., Ausgewählte Schriften zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik, Bd. 6., Weinheim, 29–44.
- Wentura, D./Frings, C. 2013, Kognitive Psychologie, Wiesbaden.
- Wernet, A. 2000, Einführung in die Interpretationstechnik der objektiven Hermeneutik, Wiesbaden.
- Wiater, W. 2012, Theorie der Schule, 5. Aufl., Donauwörth.
- Wiater, W. 2014, Unterrichtsprinzipien, 6. überarb. Aufl., Donauwörth.
- Wildt, J. 2003, Reflexives Lernen in der Lehrerbildung – ein Mehrebenenmodell in hochschuldidaktischer Perspektive, in: Obolenski, A./Meyer, H. (Hg.), Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenbildung, Bad Heilbrunn, 71–84.
- Willems, J. 2011, Interreligiöse Kompetenz. Theoretische Grundlagen – Konzeptualisierungen – Unterrichtsmethoden, Wiesbaden.
- Winsberg, E. 2013, Computer Simulations in Science, in: Stanford Encyclopedia of Philosophy, abrufbar unter: <http://plato.stanford.edu/entries/simulations-science> (20. 3. 2017).
- Wissenschaftsrat 2014, Bedeutung und Weiterentwicklung von Simulation in der Wissenschaft. Positionspapier. Dresden. Drucksachennummer (Drs.) 4032–14, abrufbar unter: <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/4032-14.pdf> (20. 3. 2017).
- Wood, C. S. 1993, Albrecht Altdorfer and the Origins of Landscape. London/Chicago.
- Wulf, C./Macha, H./Liebau, E. (Hg.) 2004, Formen des Religiösen. Pädagogisch-anthropologische Annäherungen, Weinheim/Basel.
- Zander, M. 2013, Unbewusste Schemata: Der Habitus in der Psychologie, in: Lenger, A./Schneickert, C./Schumacher, F. (Hg.), Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven, Wiesbaden, 347–359.
- Ziebertz, H.-G./Heil, S./Mendl, H./Simon, W. 2005, Religionslehrerbildung an der Universität. Profession-Religion-Habitus, Münster.
- Ziebertz, H.-G./Schmidt, G. R. (Hg.) 2006, Religion in der Allgemeinen Pädagogik. Von der Religion als Grundlegung bis zu ihrer Bestreitung, Freiburg/Gütersloh.
- Ziebertz, H.-G./Riegel, U. 2009, How Teachers in Europe Teach Religion. An International Empirical Study in 16 Countries, Münster.
- Ziener, G./Kessler, M. 2012, Kompetenzorientiert unterrichten – mit Methode. Methoden entdecken, verändern, erfinden, Seelze.

